

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional em Educação

Djiácomo Neves Santana

PIBID: tornei-me professor?

Diamantina

2018

Djiácomo Neves Santana

PIBID: tornei-me professor?

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nailde Martins Ramalho

Diamantina

2018

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S232p

Santana, Djiacomio Neves

PIBID: tornei-me professor? / Djiacomio Neves Santana. –
Diamantina, 2018.
127 p. : il.

Orientadora: Maria Nailde Martins Ramalho

Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação
em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
Mucuri.

1. Políticas públicas. 2. PIBID. 3. Formação de professor.
I. Ramalho, Maria Nailde Martins. II. Título. III. Universidade Federal
dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 370.71

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária Nádia Santos Barbosa, CRB6 – 3468/0.

DJIACOMO NEVES SANTANA

PIBID: tornei-me professor?

Dissertação apresentada ao
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, nível de
MESTRADO como parte dos requisitos
para obtenção do título de MAGISTER
SCIENTIAE EM EDUCAÇÃO

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Maria Nailde
Martins Ramalho

Data da aprovação : 09/10/2018


Prof.Dr.^a MARIA NAILDE MARTINS RAMALHO - UFVJM


Prof.Dr. FLÁVIO CÉSAR FREITAS VIEIRA - UFVJM


Prof.Dr.^a EMÍLIA MURTA MORAES - UNIMONTES

DIAMANTINA
2018

Dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, contribuíram para que fosse possível realizá-lo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, Manoel e Eliete, pelo apoio e motivação que sempre me deram, por acreditarem em mim a todo o momento e me ensinarem a lutar pelo que sonho.

À minha esposa, Priscila, pelo carinho, zelo e companheirismo que sempre me dispensou.

Aos meus colegas de serviço, pela compreensão e pela paciência que tiveram comigo durante o processo formativo e construtivo pelo qual passei ao longo dos dois últimos anos. Em especial a minha colega de serviço e de turma, Maria Prisilina, pela atenção, parceria e presteza durante todo o caminho trilhado.

Aos ex-alunos do curso de Pedagogia da UFVJM, que disponibilizaram do seu tempo para contribuir com este estudo.

Aos professores Flávio César Freitas Vieira e Adriana Nascimento Bodolay, pelo continuo acompanhamento na construção deste trabalho, por todo o conhecimento compartilhado, pelo carinho e atenção que tiveram comigo, do início ao fim da minha pesquisa.

À professora Emília Murta Moraes, pela disponibilidade e pela colaboração com este estudo.

Em especial, gostaria de agradecer a minha orientadora, professora, amiga, companheira, conselheira... Doutora Maria Nailde Martins Ramalho, pela dedicação, pelo empenho e pela competência que sempre demonstrou no decorrer deste estudo; por estar sempre presente, de forma gentil e humana, e pelo trato respeitoso e comprometido com o ensino. Agradeço também aos seus familiares, Antônio, Matheus e Otacílo, por me acolherem como um deles e proporcionar-me os melhores momentos, de alegria e descontração, em Diamantina. Enfim, agradeço pelo privilégio e tenho muito orgulho de tê-la como eterna orientadora e ter em seus familiares a mais pura e verdadeira amizade. Fica, aqui, meus mais sinceros agradecimentos!

O “saber escolar” não está embalado e estocado em depósitos e guardado pela polícia da classe dominante. Por isso, a aprendizagem não pode ser entendida como simples depositar de informações, mas como uma construção coletiva. (GADOTTI, 2004, p.141)

RESUMO

As políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores nas universidades brasileiras têm sido objeto recorrente de debates e estudos nos meios acadêmicos. Nessa direção, a presente pesquisa analisou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, *Campus* Diamantina– MG, com o objetivo de verificar, junto aos ex-bolsistas formados na Licenciatura em Pedagogia, se as atividades desenvolvidas no PIBID contribuíram para sua formação docente. Para o alcance desse objetivo, foi feito um recorte temporal entre os anos de 2014 e 2015, com análise restrita ao curso mencionado. Tal opção ampara-se no fato de ser o curso responsável pela formação dos professores que atuam anos iniciais da educação básica. O aporte teórico para sustentar este estudo foram autores como NÓVOA (1992), PIMENTA (1997), SAVIANI (2013), ROMANELLI (1986) e TARDIF (2002), dentre outros, por acreditar que trazem uma base sólida às reflexões próprias ao processo de formação docente. A organização deste trabalho propôs um estudo de caso, de caráter quantitativo, sem deixar de considerar e analisar qualitativamente os dados obtidos. Para tanto, foi feita uma pesquisa documental em fontes oficiais, através dos registros do PIBID da UFVJM. Foi realizada, ainda, uma revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e dissertações referentes à formação de professores e políticas públicas. A coleta de dados ocorreu a partir de um questionário, enviado pelo Google Drive, aos alunos da licenciatura acima mencionada, que já concluíram o curso e que participaram do PIBID durante sua formação na UFVJM. Acreditamos que as considerações advindas desta pesquisa podem contribuir para a produção científica na área de políticas públicas educacionais, tanto da UFVJM quanto de outras instituições educacionais, pelo fato de o objeto ser de grande relevância no processo de formação docente, principalmente para as licenciaturas, como possibilidade de aproximar elementos que venham a favorecer o graduando a tornar-se professor.

Palavras chave: Políticas Públicas. PIBID. Formação de professor.

ABSTRACT

Public educational policies focused in teacher education in Brazilian universities have been the recurring object of debates and studies in academic circles. In the same direction, the present study analyzed the Institutional Program of Initiatives for Teaching (PIBID) at the Federal University of the Valleys of Jequitinhonha and Mucuri - UFVJM, Campus Diamantina - MG, in order to verify the activities developed in the PIBID and the contribution for the teacher training of the former scholar students of Pedagogy. To reach this goal, a temporal cut was made between the years 2014 and 2015, with the analysis restricted to the mentioned course, because it is the one that is responsible for the training of teachers who work in the early years of basic education. The contribution to support this study were authors such as NÓVOA (1992), PIMENTA (1997), SAVIANI (2013), ROMANELLI (1986) and TARDIF (2002), among others, believing that they provide a solid basis for the reflection upon the process of teacher education. The organization of this work proposed a quantitative case study, also considering qualitatively the data obtained. For that, a documentary research was done in official sources, through the records of PIBID of UFVJM. A bibliographic review was also carried out in books, articles, theses and dissertations related to teacher education and public policies. The data collection was done from a questionnaire, sent by Google Drive, to the students of the above mentioned degree, who already finished the course and who participated in PIBID during the formation in UFVJM. We believe that the considerations derived from this research can contribute to the scientific production in the area of educational public policies, both of the UFVJM and other educational institutions, because our object is of great relevance in the teacher training process, especially for undergraduates, as a possibility of bringing together elements that will favor the graduate to become a teacher.

Keywords: Public Policies. PIBID. Teacher training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Idade dos participantes	76
Gráfico 2- Carga horária semanal de trabalho dos participantes	78
Gráfico 3 - Percepção dos participantes em relação ao reconhecimento e apoio dos Pais e alunos; Gestão Pedagógica e Colegas	81
Gráfico 4– Acesso, por parte dos participantes, aos materiais pedagógicos, equipamentos e recursos tecnológicos das escolas em que trabalham	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de bolsas ofertadas pelo PIBID/PEDAGOGIA de 2012 a 2016.....	66
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC – Atividades Acadêmicas Complementares

BHU – Bacharelado em Humanidades

BI – Bacharelados Interdisciplinares

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CFE – Conselho Federal de Educação

CEMEI – Centros Municipais de Educação Infantil

COMFOR – Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica

CONSU – Conselho Universitário

DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial

EaD – Educação a Distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAFEID– Faculdades Federais Integradas de Diamantina

FAFEOD– Faculdade Federal de Odontologia

FCC – Fundação Carlos Chagas

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FIH – Faculdade Interdisciplinar em Humanidades

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORPED – Formação Pedagógica Continuada para a Docência

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

ID – Iniciação à docência

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Educação Superior

INEP– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação

LEC – Licenciatura em Educação do Campo

LIFE– Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores

MEC – Ministério da Educação

NEMEL – Núcleo de Memória das Licenciaturas

OBEDUC – Observatório da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRODOCÊNCIA– Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROGAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROUNI– Programa Universidade para Todos

REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB– Sistema de Avaliação da Educação Básica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFBA– Universidade Federal da Bahia

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL	29
2.1 A Educação e as Políticas Públicas após a LDB/96	35
3 A UFVJM E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	45
3.1 O PIBID	53
3.1.1 O PIBID na UFVJM	56
3.2 O curso de Pedagogia na UFVJM	59
3.2.1 O PIBID Pedagogia da UFVJM	62
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	69
4.1 Apresentação dos Dados Levantados	72
4.1.1 Os sujeitos	72
5 O QUE NOS REVELAM OS DADOS?	75
5.2 O início da docência dos egressos do PIBID Pedagogia	86
6 AFINAL, QUAL A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE?	93
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	111
ANEXO A – Questionário aplicado aos Egressos do curso de pedagogia que participaram do PIBID Pedagogia entre os anos de 2014 e 2015.....	115
ANEXO B – Respostas dos participantes ao questionário (Anexo A)	123

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, no cenário da educação brasileira, os cursos de licenciatura têm sido alvo de recorrentes debates, especialmente no que diz respeito às suas fragilidades, que compreendem desde ementas, disciplinas, cargas horárias e conteúdos, passando ainda pela dicotomia entre teoria e prática. Tais fragilidades acabam por sinalizar certo comprometimento no processo da formação docente que, em conjunto com a crescente desvalorização da profissão, têm se apresentado como fatores causadores de um considerável esvaziamento na procura pelos cursos de licenciaturas.

No entanto, por exigência da Lei 9.394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu art. 62, § 5º, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios devem incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública”(BRASIL, 1996). Nesse sentido, dentre as ações propostas pelo Ministério da Educação – MEC, através de políticas públicas e programas governamentais, surgiu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que tem como um dos principais objetivos o incentivo à formação docente, através da inserção dos alunos de licenciatura no meio profissional durante seu processo inicial de formação, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica.

Neste sentido, o PIBID se apresenta como uma política pública educacional vinculada à Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e foi criado com o objetivo de estimular e de elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, na tentativa de assegurar maior número de professores formados, bem como melhor qualidade na formação inicial e continuada desses profissionais.

Para assegurar a exequibilidade, o programa oferece bolsas para que alunos das licenciaturas exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. Esses alunos bolsistas são orientados por docentes supervisores, profissionais das escolas públicas de ensino básico onde exercem suas atividades. Além disso, são acompanhados pelos coordenadores de área, docentes dos cursos de licenciatura das universidades.

Com o intuito de fortalecer suas licenciaturas e valorizar o magistério, a UFVJM iniciou sua participação no PIBID em 2008, com 04 cursos, sendo eles: Química, Biologia e Educação Física no *Campus* JK, em Diamantina– MG e Matemática no *Campus* Mucuri, em

Teófilo Otoni– MG. Após 10 anos de sua implantação na UFVJM e a ampliação das ações do Programa, a universidade conta, atualmente, com 11 subprojetos: História, Geografia, Ciências Biológicas, Educação Física, Química, Letras Português, Línguas Estrangeiras, Pedagogia, Matemática –EaD, Matemática em Teófilo Otoni, Licenciatura em Educação do Campo – LEC.

Assim, o presente trabalho tem o objetivo de verificar junto aos ex-bolsistas formados na Licenciatura em Pedagogia se as atividades desenvolvidas no PIBID contribuíram para sua formação docente. Em síntese, pretende-se analisar a percepção dos egressos no que se refere à participação no PIBID do curso de Pedagogia da UFVJM, *Campus Diamantina*, de 2014 a 2015, tendo como base teórica estudos feitos sobre a temática em questão. Assim, esta pesquisa se orienta a partir da seguinte indagação: *as atividades do PIBID pedagogia colaboraram com os alunos que participaram do Programa na sua inserção na profissão docente da educação básica?*

Compreende-se que a formação do profissional docente é feita nos cursos de licenciatura e não no PIBID. Entretanto, percebe-se, ao analisar historicamente a área educacional, que ainda existe deficiência significativa no processo formativo desses profissionais nas licenciaturas, principalmente no que diz respeito à prática pedagógica. Nesse sentido, o PIBID surge como uma política pública que tem como principal objetivo o incentivo e a valorização da profissão, de modo a auxiliar em questões pouco trabalhadas nos cursos de licenciatura. Portando, ao intitularmos nosso trabalho “PIBID: tornei-me professor?”, tentamos trazer uma provocação aos leitores no sentido de favorecer uma reflexão sobre o papel dessa política pública no processo de formação de professores na licenciatura e as possíveis melhorias na formação desses profissionais. Dessa forma, o título do trabalho não deve ser interpretado no sentido literal da indagação.

A fim de alcançar a resposta para tal questão, elencamos os seguintes objetivos específicos: identificar políticas públicas brasileiras voltadas para a formação de professores; analisar os documentos oficiais que estabeleceram a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID; caracterizar o perfil dos egressos do PIBID de Pedagogia/2014-2015; analisar a área de formação dos egressos e se corresponde à área de atuação profissional; verificar se os alunos que participaram do PIBID Pedagogia/2014-2015, e já se formaram, atuam como professores; qual o grau de satisfação e de dificuldade encontrados na docência.

Por se tratar de um estudo referente a um programa relativamente novo e ainda pouco pesquisado, esta pesquisa será de grande relevância para a UFVJM e para o Programa

de Pós-Graduação em Educação, pois contribuirá para o enriquecimento da produção científica na área de Políticas Públicas Educacionais. Acrescenta-se ainda o fato de que os dados levantados poderão ser usados em futuros estudos ou até mesmo para fundamentar projetos ou programas desenvolvidos pela própria Universidade. Além disso, esta pesquisa permitirá uma reflexão sobre o Programa numa perspectiva de estágio do processo formativo do professor.

Portanto, a pesquisa se justifica por verificar se os objetivos propostos pelo PIBID foram consolidadas pelos discentes participantes, oriundos da instituição investigada e pela verticalização dos estudos já realizados acerca da educação na região do Alto do Vale do Jequitinhonha. Um ponto que ainda vale ser salientado é a reunião de dados e registros do acompanhamento dos egressos do PIBID/UFVJM, que servirão de fonte para futuras pesquisas ou até mesmo de resposta ao investimento feito pelo governo na universidade.

No campo social, os dados levantados neste estudo poderão contribuir para os processos de elaboração, aperfeiçoamento e execução dos programas e projetos da UFVJM, uma vez que sua implementação terá mais embasamento, de forma a minimizar possíveis erros ocasionais. Acrescenta-se ainda que o desenvolvimento deste trabalho proporcionará uma reflexão sobre a importância das *atividades Pibidianas*¹ como parte relevante da formação do futuro professor.

É importante ressaltar que o interesse pela temática desta pesquisa se deu quando, ao ingressar na UFVJM como Técnico Administrativo, fui lotado na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades – FIH, que tem a maior parte dos seus cursos voltada para a formação de professores. No momento inicial, dentre as atribuições que me destinaram, assistia o curso de Pedagogia. Essa proximidade com as licenciaturas despertou meu interesse, tendo em vista as situações rotineiras vividas no exercício do cargo. O acompanhamento dos trabalhos dos professores coordenadores e dos bolsistas do PIBID me levou a desejar compreender até que ponto a implantação de uma política pública voltada para o incentivo à docência pode ou não se efetivar. Desde então, a busca pela pesquisa e pelo conhecimento se tornaram latentes em meus objetivos pessoais e profissionais despertando, assim, o interesse pelo tema em questão.

A fim de me qualificar para o desenvolvimento do exercício do cargo que ocupo,

¹ Reuniões sistematizadas dos grupos de estudos formado por coordenação de área, supervisores e bolsistas de ID; Atividades de inserção gradativa dos bolsistas no contexto escolar; Análise e produção de materiais didáticos; Uso das tecnologias da informação e da comunicação aplicadas ao ensino; Atividades de integração entre os PIBIDs das diversas áreas desenvolvidas nas mesmas escolas; Diversidade e temas transversais na educação. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/PIBIDufvjm/projeto-institucional/>>. Acesso em: 15/06/2017.

inicie, logo após ingressar na UFVJM, o curso superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos. A opção por esse tipo de formação se deu pela necessidade de desenvolver novas habilidades de comunicação interpessoal, tendo em vista que, apesar de assistir, inicialmente, apenas três cursos na FIH, a assistência se estendia ao público em geral, tanto da faculdade quanto da universidade. No entanto, o perfil do curso que concluí era voltado para formação de profissionais para atuarem em organizações da iniciativa privada, o que não me trouxe plena satisfação quanto aos conhecimentos adquiridos. Em 2016, através do Programa de Pós-graduação em Educação, vi a possibilidade de compreender pessoas sob um olhar diferenciado daquele depreendido na graduação.

No que diz respeito à pesquisa propriamente dita, vale ressaltar que está amparada num estudo de caso de caráter quantitativo e qualitativo, que teve como sujeito os egressos da licenciatura em Pedagogia da UFVJM, participantes do PIBID durante sua graduação. Inicialmente, pensou-se em fazer uma leitura do Programa acima citado sob a ótica de todos os egressos que dele participaram na UFVJM. No entanto, por se tratar de egressos e levando em conta que não têm mais vínculo direto com a universidade, sabendo assim que haveria muita dificuldade em localizá-los e contatá-los, optamos por fazer um recorte e analisarmos somente egressos do curso de Pedagogia, por se tratar da licenciatura responsável pela formação dos professores que atuam nos anos iniciais da educação básica.

A fim de que tivéssemos ainda mais precisão na pesquisa, realizamos outro recorte, agora em relação ao período de vigência do Programa, tendo em vista que o PIBID Pedagogia exerce suas atividades desde 2012. Dessa forma, a análise foi feita sob o olhar dos ex-alunos que participaram do PIBID Pedagogia nos anos de 2014 e 2015, por entender que esse foi o período em que houve o maior número de bolsas ofertadas pelo Programa e, dessa forma, teríamos o máximo possível de sujeitos.

No intuito de garantir um referencial teórico para sustentar este estudo, nos apoiamos em autores como NÓVOA (1992), PIMENTA (1997), SAVIANI (2013), ROMANELLI (1986) e TARDIF (2002), dentre outros, por acreditar que darão uma base sólida às reflexões pertinentes sobre a história de educação no Brasil e ao processo de formação docente.

Nossa principal fonte de dados foi um questionário através da ferramenta *Google Drive*, que aplicamos no intuito de verificar qual a concepção dos egressos sobre as possíveis contribuições do PIBID em sua formação acadêmica.

Fizemos ainda análise documental e revisão bibliográfica, a fim de contextualizar nosso objeto de pesquisa. Para isso, foram utilizados documentos públicos como portarias,

decretos, leis, editais, entre outros. Tivemos ainda um aporte teórico baseado em autores de grande expressão internacional, nacional e regional no que diz respeito à história da educação, políticas públicas educacionais e formação de professores.

Para trabalharmos os dados coletados, utilizamos duas categorias de análise, sendo a primeira “Quem são os egressos?” e a segunda “Quais as efetivas contribuições do PIBID na formação docente, através do olhar dos egressos?”

Em síntese, nossa pesquisa foi organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, fizemos um breve resgate dos aspectos históricos que marcaram a área educacional no Brasil. No segundo capítulo, resgatamos o processo de formação docente, observando em detalhe as licenciaturas no contexto da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e abordamos as políticas públicas educacionais brasileiras, observando, de forma mais específica e aprofundada, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, partindo de um contexto nacional, até chegarmos ao contexto regional do Vale do Jequitinhonha, abordando o PIBID do curso de Pedagogia em sua especificidade. No terceiro capítulo, fizemos a apresentação do caminho percorrido, através dos encaminhamentos metodológicos. Nos quarto e quinto capítulos, apresentamos os dados e as análises que foram feitas a partir das categorias acima descritas. Por fim, fizemos as considerações finais a partir da pesquisa realizada.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Vivenciamos um momento de muitas discussões, interrogações e temores frente às definições sobre a Educação no Brasil. Buscando entender melhor o contexto em que a educação do país se encontra, fizemos um breve resgate dos aspectos históricos que nortearam a educação, até que se chegasse à atualidade. Para isso, tomamos por base os estudos realizados por Saviani (2013) a respeito das ideias pedagógicas no Brasil, visando a melhor interpretação da conjuntura atual.

Saviani (2013) destaca períodos históricos que marcaram a trajetória da educação no país. De acordo com o autor, o primeiro período se encontra entre 1549 e 1759, quando predominou a concepção tradicional religiosa; no segundo período, entre 1759 e 1932, houve o predomínio da concepção tradicional leiga; já no terceiro, entre 1932 e 1969, predominou a concepção moderna; por fim, no quarto período, iniciado em 1969, surgiu a concepção dialética e crítico-reprodutivista.

O período entre 1549-1759 foi marcado pela predominância da concepção tradicional religiosa, exercida por um monopólio educacional e amparada pelo Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, conhecido como *Ratio Studiorum*, consagrando assim um plano de estudos universal e elitista. Esse período, conhecido como Período Heroico, foi marcado por uma pedagogia formulada e praticada pelos jesuítas. (SAVIANI, 2013).

Na sequência, ainda de acordo com o autor, o período entre 1759 e 1930 foi apontado pela coexistência das vertentes da pedagogia tradicional leiga e da religiosa e teve início com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, que havia sido nomeado ministro pelo novo Rei D. José I. As primeiras mudanças ocorreram nos anos entre 1759 e 1834 e se deram através das reformas pombalinas da instrução pública, que contemplava reformas do ensino primário e secundário, do ensino superior e das escolas das primeiras letras, instituídas pelo próprio ministro.

Essas novas ideias pedagógicas sofreram influência do Iluminismo, movimento fortemente disseminando em países europeus e trazidas pelos portugueses que desejavam o desenvolvimento cultural do novo Império português. Nesse momento, iniciou-se a valorização da razão em detrimento da vertente tradicional religiosa, monopolizada pelos jesuítas. No entanto, durante vários anos, a disseminação desse novo pensamento foi dificultada pela falta de profissionais capazes de transmitir tais conhecimentos, uma vez que

grande parte dos mestres tinha formação tradicional religiosa.

Seguindo nessa mesma linha, Romanelli (1986) lembra que, com a expulsão dos Jesuítas, foi desconstruída toda estrutura administrativa de ensino e a uniformidade das ações pedagógicas foi substituída pela diversificação das disciplinas isoladas. Entretanto, em suas bases, nada mudou; “recorde-se de que os Jesuítas mantiveram, além de colégios para formação dos seus sacerdotes, seminário para formação do seu clero secular” (ROMANELLI, 1986, p.36).

A partir da ascensão do capitalismo industrial no século XIX, surgiram também novas exigências educacionais, fazendo com que o Estado se caracterizasse por uma acentuada tendência de agir como educador. De acordo com a autora,

se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro de aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 1986, p. 59).

Dessa maneira, após a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, nota-se que houve necessidade de organização das escolas públicas. Várias reformas foram propostas, porém poucas foram concretizadas, muito em função das condições sociais, econômicas e políticas desse novo Estado. Assim sendo, em 1827, a Câmara dos Deputados resolveu adotar um projeto mais limitado e determinou a criação de “Escolas de Primeiras Letras”, que adotavam o “ensino mútuo” (método usado no Brasil desde 1808), em que os alunos mais adiantados auxiliavam os professores nas atividades de ensino das classes e, posteriormente, poderiam ser investidos de função docente. Essa era uma forma de difundir o ensino a baixo custo (RODRIGUES, 2015). Percebe-se que, desde então, a formação de professores era precarizada.

A formação só foi incorporada como objeto da educação com a criação das primeiras escolas normais, em 1835. No entanto, tais escolas não surtiram o efeito desejado, havendo uma oscilação entre sua instalação e supressão durante os anos de 1835 e 1874 (FUSARI, 1989, *apud* RODRIGUES, 2015). Parte da instabilidade dessas escolas normais se devia à reforma proposta pelo então ministro do Império, Luiz Pereira de Couto Ferraz, que se mostrava contra as escolas normais.

Com o surgimento das ideias liberais no Brasil, a partir da década de 1860, ocorreu também a regulamentação das Escolas Normais, em 1879. Primeiramente, em São

Paulo e, logo em seguida, ampliada para todo o país, mas agora de forma mais organizada, pois, segundo seus idealizadores, somente dessa maneira seria possível ter condições para a preparação de professores. Nessas “novas” Escolas Normais, houve preocupação com a organização curricular, dando ênfase aos exercícios práticos de ensino. Ocorre naquele momento, também, a criação dos grupos escolares e das escolas-modelo, anexas às Escolas Normais.

Segundo Romanelli (1986), após a proclamação da república, em 1889, houve a afirmação do sistema dual de ensino, que predominava desde o império, o que confirmava o distanciamento da educação da classe dominante (escolas secundárias, acadêmicas e superiores) e a educação do povo (escolas primárias e profissionais). Nesse sentido, a autora entende que

a forma como se instalou o regime republicano no Brasil e como se conduziram no poder as elites, em nada modificando a estrutura sócio-econômica, influiu para que, de um lado, não houvesse pressão de demanda social de educação e, de outro, não se ampliasse a oferta, nem se registrasse real interesse pela educação pública, universal e gratuita. (ROMNELLI, 1986, p. 60).

Já no início do século XX, buscava-se a constituição de um país moderno, mas para isso era preciso erradicar o analfabetismo no Brasil, sem que a elite perdesse seus privilégios. Surgiu então a Reforma de 1920, realizada por Sampaio Dória, na qual emergiu a ideia de universalização do ensino, ocasionando alterações nas questões da instrução pública, como aparelhamento técnico-administrativo e reformulação curricular (SAVIANI, 2013). Vale lembrar que houve resistência da Igreja Católica para que fosse mantido o ensino religioso nas escolas públicas, além de ela manter suas próprias Escolas Normais.

Tem grande relevância o período compreendido entre 1932 e 1969, marcado pelo predomínio da Pedagogia Nova. Entretanto, podemos subdividi-lo em três momentos: 1932-1947, quando houve um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova; 1947-1961, marcado pelo predomínio da pedagogia nova; e 1961-1969, momento em que a pedagogia nova entrou em crise e surgiu a pedagogia tecnicista.

A pedagogia nova surgiu em um movimento de intelectuais nos anos de 1920. Ela foi uma contraposição à educação tradicional e trazia consigo o propósito de adaptar o aluno ao meio social, de forma que o foco da interação entre professor e aluno fosse sempre o aluno, o que ocasionava, em muitos casos, a perda de autoridade e a desqualificação do trabalho docente (RODRIGUES, 2015).

Após o golpe de 1930, protagonizado por Getúlio Vargas, uma das primeiras medidas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo indicado para a pasta um integrante do movimento Escola Nova, o médico Washington Ferreira Pires. Esse, por sua vez, baixou uma série de decretos que marcariam a história da educação. Entre eles, o decreto nº 19.941, que inseria o ensino religioso nas escolas oficiais.

O conflito entre os escolanovistas e os católicos, que até então se encontrava silenciado, tornou-se público na IV Conferência Nacional de Educação, através do Manifesto dos Pioneiros. O pilar da discórdia entre eles se baseava em três aspectos: Laicidade, obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora e a coeducação. Para Romanelli (1986, p. 143,) “a questão do ensino religioso poderia ser considerada uma questão de ordem secundária na evolução do sistema educacional brasileiro, se não fossem as polêmicas e lutas ideológicas em que se envolveu”.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é considerado por muitos como um dos primeiros documentos de Política Pública Educacional, devido à profundidade com que tratou temas referentes à Educação. De modo geral, ele ressaltava a importância da educação para o desenvolvimento econômico da sociedade brasileira, além da importância da formação universitária para os professores e a equivalência de salários entre professores de diferentes níveis (SAVIANI, 2013).

Ao anunciar a educação como um direito individual, que deve ser assegurado a qualquer pessoa, independente da classe social que ocupa ou situação econômica que detêm e entender que é dever do Estado garantir a educação obrigatória e gratuita a todos, o Manifesto trata a educação como um problema social, principalmente ao se opor à educação/privilegio. Isso foi um avanço para a época, não só pela tomada de consciência, mas pelas novas diretrizes que vinham sendo traçadas (ROMANELLI, 1986).

Naquele momento, as Escolas Normais, reimplantadas no final do século XIX, estavam perdendo espaço para os Institutos de Educação, que tinham o propósito de promover também a pesquisa nas escolas, buscando, assim, um conhecimento de caráter científico e a consolidação de um modelo didático-pedagógico. Foram organizados, então, os Cursos de Pedagogia, de forma que o acadêmico faria três anos de disciplinas específicas e mais um ano dedicado à formação didática.

Porém, em 1946, através do Decreto-lei nº 8.530, a formação de professores passou a ser atribuída tanto ao curso Normal quanto ao curso de Pedagogia. Esse decreto, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, visava, além de formar professores, habilitar gestores para atuarem nas próprias Escolas Normais. Por isso, o ensino Normal foi

dividido em dois ciclos: o primeiro, muito parecido com as antigas Escolas Normais, tinha duração de quatro anos e formava regentes para o ensino primário; já o segundo tinha duração de três anos e formava professores do ensino primário, incluindo também a habilitação de administradores para escolas.

Os anos 60 do século XX foram marcados por muitas transformações no campo político e educacional. Já no início da década, foi promulgada a Lei 4.024, em dezembro de 1961, que já vinha sendo discutida desde o final da década de 1940. Essa foi a primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB, passando a vigorar a partir de 1962. Com a vigência dessa lei, uma das primeiras providências tomadas foi a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) que, por sua vez, aprovou o Plano Nacional de Educação, elaborado por Anísio Teixeira (SAVIANI, 2013).

Em relação à formação de professores, a LDB não trouxe grandes novidades ao que vinha sendo desenvolvido desde a Lei Orgânica de 1946. Afinal, a Escola Normal continuou com sua formação em dois ciclos, conforme foi mencionado anteriormente. No entanto, era necessário haver mais preocupação com a realidade na qual os alunos estavam inseridos, havendo, portanto, a necessidade de reinvenção no modo de ensinar dos professores.

Compreende-se que uma Lei, por si só, não é capaz de operar profundas mudanças ao ser aplicada num contexto em que o horizonte cultural da população e, principalmente, dos dirigentes políticos é limitado à compreensão de que a educação não é um requisito básico para a vigência de um regime democrático. Dessa forma,

a legislação do ensino evoluiu de forma contraditória, porque: *a)* quando decretada buscou conciliar as posições ou favorecer uma delas; *b)* quando votada pelo legislativo, como foi o caso da lei das diretrizes e bases, a aliança dos representantes do setor tradicional com os do setor moderno antidemocrático acabou vencendo a representação da concorrente liberal democrática. (ROAMANELLI. 1986, p.190-191).

Contudo, após o golpe militar de 1964, o processo de estudos em torno da educação foi interrompido e o sistema educacional foi obrigado a se adequar às exigências feitas pelo novo regime. É importante observar que algumas das mudanças propostas pelo Regime Militar não condiziam com o cenário vivenciado por professores e alunos. Entre tais mudanças estavam: a extinção da cátedra; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a criação da estrutura departamental; o regime de tempo integral; e a dedicação exclusiva dos professores. A estrutura do ensino no Brasil também ganhou novo formato. O 1º

grau passou a ser constituído por oito séries e o 2º grau passou a ter três séries.

Em 1969, foi publicado o Parecer CFE 253/69, o qual limitou os pedagogos a atuarem como professores do Ensino Normal e nas atividades de administração, supervisão, orientação e inspeção escolar. No final dos anos 60, o Brasil entra numa crise econômica e, na tentativa de solucionar esse entrave, estreitou suas relações com os Estados Unidos, gerando um aumento no número de empresas internacionais no País. Essas novas empresas traziam consigo um modelo de organização racional do trabalho e isso influenciou também o campo educacional, uma vez que as escolas eram as responsáveis pela formação de mão de obra adequada a tais empresas. Isso gerou o que ficou conhecido como “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2013, p. 369).

Aparentemente, a renovação pedagógica trazia consigo uma filosofia voltada para a vida. Entretanto, ocultava as verdadeiras origens socioeconômicas. Para Gadotti (2005, p. 57), “essa filosofia insistia na ‘escola ativa’, na escola como serviço à sociedade, mas na verdade era um serviço prestado exclusivamente à industrialização [...] aos interesses econômicos do capitalismo”.

Essa tendência tecnicista resultou, em 1971, na Lei 5.692, a nova LDB, que atendia às exigências curriculares da então vertente pedagógica e fez com que a Escola Normal se tornasse específica na formação para o Magistério. Naquele momento, os Institutos de Educação deixaram de existir e a formação de professores para o Curso Normal ficava a cargo, exclusivamente, dos Cursos de Pedagogia.

Apesar do aparente discurso de mudança, o Regime Militar marcou negativamente o processo construtivo do ensino brasileiro, já que, no início da década de 1980, dados estatísticos apontavam o quão insatisfatório havia sido o período dos últimos 15 anos de Regime Militar. Ao longo desse período, os recursos destinados à educação foram diminuídos, os índices de repetência e evasão escolar aumentaram, o nível de conhecimento dos professores era insuficiente para o ensino e o índice de analfabetismo da população chegava a 30% (SAVIANI, 2013).

Com o enfraquecimento do Regime Militar, a partir dos anos 1980, partidos de oposição ganharam as eleições estaduais e municipais e surgiram os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, que buscavam dar uma “cara nova” às antigas Escolas Normais. Esses centros tinham por objetivo promover formação qualificada para os profissionais que atuavam nas séries iniciais do ensino primário. Eles formalizaram a formação de professores de ensino médio, o que já vinha ocorrendo há várias décadas. Entretanto, não substituíam a formação em nível superior dos professores.

De acordo com Pimenta (1995), os CEFAM contavam com professores mais especializados e comprometidos com a educação, realizando, assim, um trabalho de melhor qualidade. Mas esses centros exigiam, por suas características e problemas, mais dedicação do que outras escolas, o que colocava o professor frente ao fato de que, em outras escolas, poderia receber o mesmo, mas com menos esforço. Com a intensificação das discussões acerca da LDB e com a exigência de preparação de professores em nível superior, para atuarem no ensino básico, aos poucos as Escolas Normais e os CEFAM foram sendo suprimidos.

Para Nóvoa (1992, p. 22), os anos 90 seriam decisivos, pois “não estava apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também sua qualificação para o desempenho de novas funções”. Ainda nesse sentido, o autor entende que a forma com que o Estado encara a formação de professores “é paradigmática da vontade de substituir uma visão burocrático-centralista por uma função de regulação-avaliação, que prolongue e legitime o seu controle sobre a profissão”.

Nota-se, portanto, que os anos de 1990 foram marcados, no campo político-econômico, pelo retorno das ideias liberais, também disseminadas em outros países e, como não poderia deixar de ser, essas influências neoliberais atingiram também a educação, que passaria a ter uma concepção neotecnicista como forma de organização da escola. Entretanto, o grande marco para a educação brasileira desse período ficou por conta da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. Vale aqui destacar que o texto dessa LDB não correspondia aos anseios de seus idealizadores, pois não trazia mudanças significativas para a educação e para a formação de professores.

2.1 A Educação e as Políticas Públicas após a LDB/96

Apesar de abordarmos neste tópico a educação e as políticas públicas no Brasil a partir da promulgação da LDB de 1996, carece lembrar que a educação foi garantida, de fato, inclusive como direito social vinculado, somente após a constituição de 1988 (CURY, 2007), talvez em função de recorrentes discussões sobre a educação terem se intensificado em níveis nacional e internacional na década de 1980. Essas discussões, em grande parte, ocorriam nos encontros e conferências internacionais, com o objetivo de refletir sobre a qualidade e a melhoria da educação. Tomamos como exemplo a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, ocorrida em 1990, tendo em vista que a formação de

professores teve destaque nesse encontro.

Nessa conferência, houve a participação de diversos países e organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da UNESCO e do Banco Mundial (BM), que foram, respectivamente, organizadores e financiadores da conferência. A partir desse encontro, criou-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, que continha em seu texto o Plano de Ação para Atender as Necessidades Básicas de Aprendizagem, e esse, por sua vez, trazia em sua proposta uma série de compromissos e metas com vistas a melhoria da educação nos anos seguintes.

Cabe-nos, aqui, lembrar que a declaração mencionada anteriormente não refletiu o que vinha sendo discutido e analisado em fóruns competentes, já que priorizou programas de formação que atendessem a determinações de ordem internacional. Faz-se necessário, portanto, uma reflexão sobre o papel da UNESCO, do BM e demais órgãos internacionais em relação à educação, tendo em vista que a “transferência de conhecimento educacional é considerada atualmente um dos principais papéis da UNESCO”, por exemplo. (NIQUINI, 2015, p. 62).

Da mesma forma, o Banco Mundial, além de recursos financeiros e consultorias, transfere, no bojo dos financiamentos, uma forma de pensar a educação. Para Niquini,

não é somente por meio de publicações que o Banco Mundial atua como um catalisador global de conhecimento. Seus programas de empréstimo encorajam os governos a dar maior prioridade a determinadas reformas ou a privilegiar o ensino primário em detrimento do ensino superior. Os projetos apoiados pelo Banco [...] dão mais atenção a princípios particulares, e incentivam o envolvimento em certas práticas, ao enfatizar políticas específicas (NIQUINI, 2015, p. 15).

Tais ações no campo educacional expressaram-se no processo que culminou na aprovação da nova LDB, lei 9394/96, havendo insatisfação por parte da sociedade civil, que defendia uma bandeira educacional diferente da aprovada, tendo em vista que essa sofreu forte influência das organizações internacionais, em especial do BM, que “trazia em seus documentos uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (DOURADO, 2002, p. 232).

É necessária uma reflexão sobre o real significado de ser professor, principalmente em um país que experimentou várias mudanças no setor educacional e por

uma desconstrução da imagem social da escola, considerando que passou a ser vista como produto de mercado e não mais como um direito sociocultural. Nesse sentido, a escola funciona como uma alavanca para entrar numa economia de conhecimento competitivo, o que requer da profissão mais controle técnico (MAIA, 2015).

A LDB ainda foi precedida por legislações que reafirmavam o interesse global, em detrimento aos anseios da classe de educadores, intelectuais e pesquisadores da educação brasileira que vinham discutindo a educação desde a década anterior. Entre elas, podemos destacar a Lei 9131/95, que regulamentou o Conselho Nacional de Educação e instituiu as avaliações periódicas para o ensino superior. A crítica a essas avaliações parte do princípio de que essas trariam diversificação e diferenciação desse nível de ensino. Em consequência disso, haveria uma segmentação dentro das instituições, podendo vir a caracterizá-la como parte do setor de serviços (DOURADO 2002). Ainda nesse sentido, o autor citado nos diz que,

como desdobramento desse processo, ocorre uma profunda diferenciação institucional que acarreta, fundamentalmente, mudanças na identidade e na função social da universidade, que passa por um processo de clara metamorfose institucional, ao ser alocada no setor de prestação de serviços e, ao mesmo tempo, que passa a ser entendida, não mais como instituição historicamente autônoma em relação ao Estado e ao mercado, mas, agora, como organização social, heterônoma, resultando em novas formas de adequação ao mercado. (DOURADO, 2002, p. 245).

A preocupação com a formação de professores esteve mundialmente em pauta no final do século XX e início do século XXI, haja vista as mudanças provocadas pelo mercado de trabalho, a informatização do novo modelo educacional e, principalmente, em função da nova economia que se emergia. Tal preocupação pôde ser percebida em documentos internacionais diversos como, por exemplo, a *Declaração mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação*, redigido a partir de discussões feitas na *Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada* na cidade de Paris, em 1998, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

Em economias caracterizadas por mudanças e pelo aparecimento de novos paradigmas de produção baseados no conhecimento e sua aplicação, assim como na manipulação de informação, devem ser reforçados e renovados os vínculos entre a educação superior, o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade. (UNESCO, 1998, art. 7º, alínea a).

A partir disso, “políticas públicas e ações políticas movimentam-se na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações” (GATTI, 2008, p.62). A formação continuada surgia naquele contexto como uma opção, no intuito de sanar essa nova “demanda” do sistema político e econômico que predominava mundialmente, inclusive no Brasil. Todavia, no Brasil, a formação continuada teve um caráter muito mais de reforço à formação incipiente dos professores do que uma forma de atualização e aprofundamento do conhecimento.

Desse modo, surgiram inúmeros programas e projetos, fossem eles em nível municipal, estadual ou federal, voltados para a formação continuada dos professores. No entanto, esse acelerado aumento esbarrou em outras questões bastante discutidas no meio educacional, como a falta de critérios para implantação, eficácia dos programas e validade desses cursos, o que não macula a imagem desses programas, tendo em vista que, através de avaliações externas às instituições, realizadas pelo próprio poder público, observa-se que houve resultados significantes na melhoria da formação dos profissionais da educação em geral (GATTI, 2008).

A nova LDB estabeleceu que a União deveria encaminhar ao congresso nacional a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para a educação para os próximos dez anos e isso também deveria ser feito pelos Estados e Municípios. Tais diretrizes sinalizavam a implementação de novas políticas públicas para a educação no país. Mas, no PNE aprovado em 2001, através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, o que se viu foi uma mudança no sistema de educação, através de políticas de expansão, no entanto, sem a ampliação das verbas do governo federal, indo de encontro às aspirações das entidades educacionais que vinham discutindo o plano, principalmente nos Congressos Nacionais de Educação (CONED). Como forma de protesto, as instituições educacionais emitiram, antes mesmo da aprovação do PNE, uma proposta denominada *Proposta da Sociedade Brasileira*, que trazia em seu texto uma série de princípios que não tinham sido incorporados à proposta do Executivo (NIQUINI, 2015).

Sem a presença de mecanismos concretos de financiamento para as mudanças propostas, Dourado (2002) entende que isso certamente resultaria na privatização do ensino superior. O autor supracitado, apoiado na ideia de Gentili, nos explica a dinâmica de privatização:

a dinâmica privatista no campo educacional,[...] envolve três modalidades institucionais complementares, a saber: 1) fornecimento público com

financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total). (GENTILI, *apud* DOURADO, 2002,p. 243).²

O que se percebeu então foi a desconcentração, em vez da descentralização das ações, tendo em vista que não houve, de fato, autonomia por parte das universidades, principalmente no que diz respeito ao controle financeiro, evidenciando mais uma vez o quão dependente do sistema financeiro é o sistema educacional. Nessa perspectiva, compartilhamos da ideia de Gadotti (2005), para quem a educação faz parte de um subsistema que, dentro de uma sociedade de classes, exerce um papel ideológico no sentido de ocultar o projeto social e econômico da classe dominante.

O PNE/01 enfatizou também o papel da Educação a Distância (EaD) no ensino superior, destinando seu capítulo 6 inteiramente a essa modalidade. Na prática, a EAD se concretizou por meio de políticas públicas e programas do governo federal em parceria com as IES, Estados e Municípios, que visassem à formação inicial e continuada, como o Programa de Formação de Professores em Exercício (Pró-Formação), criado em 1999 para atender às regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do Brasil e ampliado em 2004 para todas as regiões, voltado para a formação em nível médio de professores dos anos iniciais (1ª a 4ª séries) do ensino fundamental; o Programa Pró-Infantil, criado em 2005 e destinado à formação em nível médio de professores de educação infantil; o Pró-Letramento (modalidade semipresencial), programa de formação continuada para professores das séries iniciais do ensino fundamental e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006, que visa formar professores atuantes no ensino básico sem graduação, além de qualificar os que são graduados, oferecendo também cursos a dirigentes, gestores e diversos profissionais da educação.

Vale lembrar que boa parte desses programas foram implementados no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que iniciou seu mandato em 2003. Já no governo do referido presidente, uma das primeiras medidas tomadas pelo então ministro da Educação, Cristovam Buarque, foi a publicação de um documento intitulado “Toda Criança Aprendendo”, que nortearia as políticas de educação. Esse documento abordava, no que toca à formação de professores, questões sobre uma Política Nacional de Valorização e Formação de Professores em ações como Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, Piso Salarial

² GENTILI, P. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

e Carreira do Professor, Exame Nacional de Certificação de Professores e ampliação da oferta de cursos e outros meios de formação docente.

O documento destaca também a necessidade de organicidade das políticas e uma abertura ao diálogo e à participação da comunidade envolvida, conforme mensagem inicial do documento: “É, por todas as razões, uma proposta de pacto nacional em favor da educação pública, a ser construído por meio do diálogo com os professores, as instituições de ensino e os gestores dos sistemas e redes de educação básica” (BRASIL, 2003, p. 4). De fato, isso pode ser percebido em 2007, quando o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094/07, que reunia uma série de programas, alguns já em andamento e outros novos para dar visibilidade às ações governamentais na área e garantir o desenvolvimento educacional do país através da participação dos Estados, Municípios, Distrito Federal, pais e sociedade.

O plano atenta para a qualidade da educação difundida no Brasil nos últimos anos. Se, em termos quantitativos, o acesso à educação estava sendo solucionado, a questão da qualidade ainda deixava a desejar. Nesse sentido, foram implementados o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Prova Brasil. O IDEB é calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no caso das escolas municipais a “Prova Brasil” e no caso das escolas estaduais e do país o “Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)”.

Entendendo que investir na educação básica significa investir também nos profissionais da educação, o plano expõe em suas diretrizes:

- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor; (BRASIL, 2007).

Em 2008, como forma de programa de ação, o PDE publicou o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, o qual versa sobre quatro grandes áreas: a educação básica, a educação superior, a educação profissional-tecnológica e a alfabetização e neste a formação de professores foi enquadrada na primeira grande área, “a educação básica”. Por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a União sinaliza um futuro sistema nacional público de formação de professores, tendo o PIBID e a UAB como precursores desse processo.

Na UAB, existe a cooperação entre os entes federados, uma vez que as universidades públicas oferecem formação aos professores sem curso superior ou formação continuada aos já graduados, na modalidade à distância ou semipresencial, em polos mantidos, prioritariamente, em municípios nos quais não exista a oferta de cursos de formação. Já o PIBID segue na mesma direção da UAB no que se refere à cooperação entre os entes federados, mas nesse Programa são ofertadas bolsas de iniciação à docência aos licenciandos que se dediquem a ações práticas nas escolas públicas e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública, após a graduação.

Nesse sentido, a UAB e o PIBID dialogam com objetivos do PNE, tendo em vista que há a ampliação dos programas de formação continuada, assegurando aos professores a possibilidade de adquirirem a qualificação exigida por lei, por meio da colaboração da União, dos estados e dos municípios e há também a utilização da educação à distância como instrumento de ampliação ao acesso à educação superior.

Em relação aos financiamentos aplicados à educação, houve, em 2006, a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que, segundo o Plano de *Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, apresentou, no mínimo, duas vantagens ao plano de manutenção anterior, quais sejam:

- 1) aumentou substancialmente o compromisso da União com a educação básica, ampliando o aporte, a título de complementação, de cerca de R\$ 500 milhões (média no FUNDEF) para cerca de R\$ 5 bilhões de investimento ao ano; e 2) instituiu um único fundo para toda a educação básica, não apenas para o ensino fundamental. (BRASIL, 2008).

O repasse anual da união aos Estados e Municípios por meio do FUNDEB superou os R\$ 121 bilhões em 2015, segundo dados do portal do FNDE (BRASIL, 2017). Vale destacar que esse foi o último valor/ano encontrado no *site* do FNDE, que parou de ser

atualizado em julho de 2016.

Em relação ao ensino superior, buscou-se uma expansão da oferta de vagas através de programas como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que visa, além de aumentar o número de vagas para ingressantes e de universidades federais, reduzir a evasão de modo a garantir a permanência dos ingressantes. O plano foi instituído em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.096, e dá prosseguimento ao Programa de Expansão Fase I das universidades federais, iniciado em 2003.

Em consolidação ao Reuni, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apoia a permanência de estudantes de baixa renda, matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior e tem como principal objetivo promover a igualdade de oportunidades e garantir a melhoria do desempenho acadêmico. Dessa forma, o estado viabiliza o acesso à educação de qualidade.

Ainda no sentido de ampliar e de democratizar o acesso ao ensino superior, o Governo Federal criou o PROUNI em 2004 e oficializou suas ações em 13 de janeiro de 2005, com a criação da Lei 11.096. Esse programa oferece Bolsas a estudantes de baixa renda que se matriculam em instituições educativas do setor privado. Para ter direito à bolsa, que pode ser no valor de 50% ou 100% da mensalidade cobrada, o aluno precisa atingir uma nota igual ou superior a 450 pontos e não tirar a nota zero na redação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e manter a regularidade de boas notas durante sua permanência no curso. O Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, criado em 2001 pela Lei 10.260, estava na mesma linha de objetivos do PROUNI, por isso passou por algumas reformulações após o PDE, para que fosse aumentado o leque de oferta de vagas na educação superior.

Como forma de avaliação, tanto dos alunos favorecidos pelo PROUNI quanto pelo FIES, os beneficiários devem passar pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nota-se que mais uma vez a qualidade da educação, seja ela em nível básico ou superior, vem atrelada ao conceito de avaliação, porém (em nível básico), agora, considerando o espaço geográfico e as desigualdades regionais como dimensões indissociáveis da reforma educacional.

Percebe-se, então, que o PDE trouxe impactantes mudanças em relação ao acesso, à qualidade e à permanência dos jovens na educação superior. Entretanto, cabe destacar que, no Brasil, a educação escolar está vinculada às políticas públicas desde sua independência, mas essas políticas sempre foram marcadas por processos elitistas e por descontinuidades de programas. Mesmo no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva que, apesar de

promover democratização no acesso ao ensino superior, ainda carrega resquícios de um sistema capitalista presente na educação. Esta que ainda não foi reconhecida pelo seu caráter principal que é a formação humana e não a formação do homem produtivo (GATTI, 2008).

Em dezembro de 2017, foi publicado documento de caráter normativo, a “Base Nacional Comum Curricular – BNCC”, que define um conjunto de “aprendizagens essenciais”, as quais devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica para que os estudantes alcancem o total de dez “competências gerais”. Essas competências são definidas na BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”(BNCC, 2017, p.06).

Ao longo desses anos de constantes mudanças, pode-se observar que houve grande avanço, mas, sem dúvida, ainda há muito a se fazer pela educação brasileira. No percurso histórico, em diversos momentos nos deparamos com políticas públicas que vislumbravam melhorias educacionais, quase sempre pressupondo a necessidade de aprimoramento na formação de professores. É notório, portanto, observar que a história das políticas públicas educacionais e a própria história da educação se misturam, sendo aquela, então, um objeto importante para a edificação histórica da educação.

Não se pode falar de história da educação brasileira sem mencionar o percurso das políticas públicas educacionais, nem mesmo distinguir uma da outra. Dessa forma, é necessário conhecer um pouco mais sobre as políticas públicas educacionais. Apesar de não haver uma única, ou melhor definição de políticas públicas, apoiamo-nos na ideia replicada por Souza (2006), ao dizer que, apesar das definições existentes utilizarem abordagens diferentes, a maioria assume o pressuposto de que “o todo é mais importante do que a soma das partes”.

Dessa forma, as políticas públicas surgem para garantir os direitos universais de todos, previstos na Constituição da República Brasileira de 1988, como o direito à educação e à saúde, por exemplo, que inclusive se sobrepõem a outros direitos, como o da exploração da educação e da saúde como um negócio. Por isso, estudaremos a seguir, mais detalhadamente, documentos que direta ou indiretamente interferiram no processo de formação de professores nos últimos anos na região de Diamantina.

3 A UFVJM E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM –passou por várias mudanças até que se atingisse o *status* de universidade federal. Inicialmente, com o objetivo de promover o desenvolvimento da região, o então Governador do estado de Minas Gerais, o diamantinense Juscelino Kubitschek de Oliveira, criou, por meio da Lei Estadual nº 990, de 30 de setembro de 1953, a Faculdade de Odontologia de Diamantina, tendo seu início de funcionamento em 1954.

Passados sete anos de sua criação, em 1960, a referida faculdade foi transformada em Faculdade Federal de Odontologia (FAFEOD) e em 1994 foi criado o primeiro curso de pós-graduação da instituição, o mestrado em Estomatologia, que encerrou seu funcionamento em 2001. No ano de 1997, criou-se o curso de Enfermagem que, somado ao curso de Odontologia, passaram a integrar as Faculdades Federais Integradas de Diamantina (FAFEID) em 2002, quando passou a oferecer também os cursos de Farmácia, Nutrição e Fisioterapia na área de Ciências da Saúde e, de Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia na área de Ciências Agrárias.

Em 2005, por meio da Lei 11.173, publicada no Diário Oficial da União em 8 de setembro, as Faculdades Federais Integradas de Diamantina transformaram-se em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM e, em 2006, foram criados novos cursos como os Bacharelados em Sistemas de Informação e em Turismo, além do curso de pós-graduação: Mestrado em Produção Vegetal. Ainda naquele ano, foi criado, no município de Teófilo Otoni, o *campus* Mucuri e, nesse, a criação dos cursos de Bacharelado em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Serviço Social. Cabe aqui destacar que foi criado ainda naquele ano os primeiros cursos voltados para formação de professores da universidade, sendo eles as Licenciaturas em Química, Ciências Biológicas, Educação Física e em Matemática, esta no *Campus* Mucuri.

Entre os anos de 2008 e 2017, foram criados vários novos cursos de graduação e de Pós-graduação na UFVJM, nas mais diversas áreas de conhecimento. Nesse período foram criados dois novos *Campi* (Janaúba-MG e Unaí-MG) e três fazendas experimentais (em Couto de Magalhães de Minas-MG, no Serro-MG e em Curvelo-MG). Iniciou-se ainda a oferta de Educação na modalidade a Distância (EaD) no Sistema UAB. A partir de então, a UFVJM passou a abranger as regiões norte, nordeste e noroeste do Estado de Minas Gerais, contando com o total de 9.876 alunos matriculados, no segundo semestre de 2016, segundo o Relatório

de Gestão da UFVJM daquele ano, confirmando, desse modo, seu crescimento. Além de interiorizar o acesso à educação, essa Instituição destaca-se pela relevância no que diz respeito ao desenvolvimento econômico e sociocultural da região, seja pela geração de emprego e renda, ou pela redução da desigualdade social existente no país e principalmente no Vale do Jequitinhonha, onde está localizada sua unidade sede.

Nesse sentido, Saviani afirma que

para satisfazer necessidades humanas as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas (SAVIANI, 2007, p. 3).

Vale ressaltar que grande parte do crescimento da universidade se deve às ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Esse programa faz parte das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, expandindo o acesso a maior número de brasileiros. Tal expansão teve início em 2003, com o Programa de Desenvolvimento Fase I e continuidade com o Programa REUNI, iniciado em 2008 e findado em 2012. Essa expansão era necessária, tendo em vista que, em 2004, apenas 32,9% dos estudantes brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, estavam no nível de ensino recomendado para sua faixa etária, ou seja, estavam inseridos no ensino superior, sendo que desse percentual 61,95% dos estudantes estavam enquadrados na classe dos 20% mais ricos do país (IBGE/SIS, 2014).

Com o REUNI, Governo Federal adotou uma série de medidas para que o ensino superior público de qualidade se tornasse acessível ao maior número de brasileiros possível. De acordo com o Art. 1º, do decreto que o instituiu, o objetivo do programa era “de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

Cabe-nos ainda elencar as principais metas a serem alcançadas pelo programa, de acordo com o Relatório de Gestão do Reuni do primeiro ano:

Elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1

professor; aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação e o prazo de cinco anos, a partir de 2007 (BRASIL, 2009).

Das 54 universidades existentes no Brasil em 2007, 53 aderiram ao REUNI. Apenas a Universidade Federal do ABC – UFABC não participou do programa, pois já adotava as inovações pedagógicas preconizadas. A implantação do programa foi segmentada em duas chamadas no ano de 2007, sendo a primeira em 29/10/2007, com início das ações previstas para o primeiro semestre de 2008, e a segunda em 17/12/2007, com as atividades previstas para iniciarem no segundo semestre de 2008.

A UFVJM foi contemplada com o programa na segunda chamada pública, MEC/ SESU N° 08/2007, e teve suas atividades iniciadas em 2008. A partir daí a universidade teve um considerável aumento no número de vagas para os cursos já existentes, bem como no número de cursos em horários ociosos de funcionamento, conforme explicita a proposta de expansão apresentada ao REUNI, elaborada pela UFVJM:

Após consultas feitas pela comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnico-administrativos), foi elaborada a proposta para a expansão da UFVJM, sustentada com base em justificativa técnica, estrutura curricular, número médio de candidatos por vaga, investimento em infra-estrutura, número de docentes e de técnicos administrativos de nível superior e de nível médio e abrangendo os *Campus* de Teófilo Otoni e Diamantina, valorizando ainda a ocupação de ociosidade, ou seja, cursos noturnos em Diamantina e cursos diurnos em Teófilo Otoni. (UFVJM, 2009, p. 04).

Sabe-se ainda que os cursos foram criados considerando a demanda regional e a interação com os cursos já existentes na UFVJM. Dentre os novos cursos ofertados pela UFVJM, as licenciaturas se apresentam como resposta ao compromisso social e educacional necessário para reverter o déficit de professores com formação para atuar na educação básica. Dessa forma, foram criados, além dos cursos de licenciaturas já existentes, os cursos de Geografia, História, Pedagogia, Letras/Inglês e Letras/Espanhol³, todos esses vinculados à Faculdade de Ciências Humanas⁴ com oferta no período noturno.

No que se refere à Renovação Pedagógica da Educação Superior, a universidade entendeu que deveria ocorrer mais interação entre as escolas de ensino básico e a própria

³ A partir da RESOLUÇÃO N°02 – CONSU, DE 01 DE MARÇO DE 2013, os cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol passaram a se chamar respectivamente Letras Português/Inglês e Letras Português /Espanhol.

⁴ A partir da RESOLUÇÃO N°28 – CONSU, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2011, a Faculdade de Ciências Humanas Passou a se chamar Faculdade Interdisciplinar em Humanidades.

universidade, e para isso apresenta algumas metas em sua Proposta/REUNI UFVJM:

- 1- Ampliar o acesso de alunos oriundos de escolas de Educação Básica da região dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri à UFVJM;
- 2- Ampliar os Grupos do Programa de Educação Tutorial;
- 3- Criar Programas de Aperfeiçoamento para Docentes da Educação Básica;
- 4- Promover a integração dos Cursos superiores de graduação com os cursos técnicos na mesma área de conhecimento;
- 5- Ampliar o suporte dado pelos cursos de graduação à Educação Especial de Diamantina e Teófilo Otoni (UFVJM, 2009, p. 13).

Como forma de alcançar essas metas, apresenta a seguintes estratégias:

- Parceria com as Superintendências Regionais de Ensino dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, para discussão de ações conjuntas que viabilizem a divulgação dos Processos Seletivos de Avaliação Seriada e Única e objetivem a melhoria da qualidade do Ensino Médio;
- Maiores subsídios aos cursos de Licenciatura de forma a participarem efetivamente do Programa de Educação Tutorial;
- Realização de cursos de aperfeiçoamento para os professores de educação básica, nas áreas de maior demanda;
- Levantamento de dados via COPESE de forma a caracterizar o perfil do aluno ingressante.
- Realização de mostras anuais dos Cursos da Instituição. (UFVJM, 2009, p.13).

Através do REUNI, e inspirada na proposta de Anísio Teixeira, na década de 1960, surge também a proposta dos Bacharelados Interdisciplinares – BI, iniciada na UFABC e em seguida nas universidades UFBA, UFJF, UFRN, UFOPA, UFRB, UNIFAL e UFVJM. Esses cursos surgem como alternativa ao modelo europeu do século XIX, já em desuso em seus países de origem, porém utilizados no Brasil até os dias atuais. Com essa nova proposta interdisciplinar, os programas formam estudantes em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas⁵ do conhecimento.

Além disso, os BI propiciam aos discentes mais flexibilidade e autonomia na elaboração dos seus currículos e trajetória acadêmica, como pode ser percebido nas Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares:

Os Bis (*sic*) proporcionam uma formação com foco na interdisciplinaridade e no diálogo entre áreas de conhecimento e entre componentes curriculares, estruturando as trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular. O

⁵ Grandes áreas são entendidas como campos de saberes, práticas, tecnologias e conhecimentos, definidos de modo amplo e geral, em termos de “(...) afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais”. Constituem exemplos de grandes áreas: Artes; Ciências da Vida; Ciência e Tecnologia; Ciências Naturais e Matemáticas; Ciências Sociais; Humanidades e outros. (BRASIL, 2010, p. 4).

caráter interdisciplinar dos projetos deve ser garantido pela articulação e inter-relação entre disciplinas, dentro das grandes áreas, e entre as grandes áreas. (BRASIL, 2010, p. 04).

Os BI trouxeram consigo um movimento de renovação necessário nas universidades brasileiras. Nesse sentido, Almeida Filho (2014) entende que é preciso enfrentar com competência os desafios da mudança, aproveitando a oportunidade histórica de fazer da universidade brasileira uma instituição social radicalmente inovadora e comprometida com a sustentabilidade. O referido autor nos diz ainda que,

[a]o apresentar o modelo da Universidade Nova, buscamos, na construção de sua arquitetura acadêmica, uma franca abertura epistemológica, viabilizada mediante uma perspectiva meta-inter-trans-disciplinar inspirada no marco do pensamento miltoniano, particularmente no desenho curricular dos Bacharelados Interdisciplinares. Porém, para que isso ocorra, as instituições universitárias renovadas terão que se envolver em movimentos simultâneos de incorporação da globalidade e de peculiaridades regionais, produzindo conhecimentos adequados aos contextos e formando sujeitos capazes de lidar com a tarefa de compreender e intervir nessa realidade complexa e cambiante (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 5).

Na UFVJM, fruto do REUNI, foram criados três BI: o Bacharelado em Ciência e Tecnologia (oferecido nos *campi* de Diamantina, Janaúba e Teófilo Otoni), o Bacharelado em Ciências Agrárias (*Campus* Unaí) e o Bacharelado em Humanidades (*Campus* Diamantina). Destacamos dentre os BI da UFVJM o Bacharelado em Humanidades – BHU, pois os egressos desse curso poderão dar prosseguimento a seus estudos em cursos de Licenciatura, já que o foco desta pesquisa é a formação de professores. O Bacharelado em Humanidades da UFVJM possui características não profissionalizantes e contempla um projeto pedagógico que, em sua terminalidade, dialoga com as licenciaturas em História, Geografia, Pedagogia, Letras Português/Inglês e Letras Português/Espanhol. Assim, ao concluírem do BHU, os egressos podem optar por dar continuidade aos estudos em algum desses cursos. Para os alunos que ingressaram no BHU até o ano de 2011 havia, também, a possibilidade de darem continuidade no curso de Turismo, mas após esse período o curso passou a ter entrada direta, ou seja independente do BHU.

O Bacharelado em Humanidades, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico – PPP, compõe o quadro de cursos da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades – FIH, juntamente com as licenciaturas supracitadas e a Licenciatura em Educação do Campo (LEC), que tem entrada direta. O curso tem duração de três anos e sua formação é sustentada em três eixos: o Eixo de Formação de Base Complementar, o Eixo Interdisciplinar e o Eixo das Áreas

de Concentração que permite a transição de seu alunado para iniciar a formação nas licenciaturas.

O primeiro, Eixo de Formação de Base Complementar, oferece formação básica no âmbito das Ciências Humanas, Sociais e tem como objetivo dar formação geral e sustentação às licenciaturas, destinando-se a uma formação mais específica, com aprofundamento em um dado campo do saber. O Eixo Interdisciplinar, no terceiro e quarto períodos, contém disciplinas que favorecem o diálogo entre as áreas de conhecimento.

O Eixo da Área de Concentração ocorre nos dois últimos períodos e seu conteúdo programático está voltado para disciplinas específicas das licenciaturas. Esse terceiro eixo se propõe a preparar o aluno para a licenciatura que irá cursar. No caso desta pesquisa, faremos um estudo mais aprofundado sobre o curso de Pedagogia.

As licenciaturas da FIIH foram criadas em 07 de novembro de 2008, por meio da Resolução CONSU nº 29, mas começaram a vigorar em 2012 e tiveram seus primeiros formandos em 2014. Somado aos três anos cursados no BHU, as licenciaturas em História, Pedagogia e Geografia têm duração de dois anos e as de Letras Português/Espanhol e Letras Português/Inglês têm duração de dois anos e meio e oferecem dupla habilitação, em língua materna e em língua estrangeira (Inglês ou Espanhol). Todos os cursos da FIIH são oferecidos em período noturno, com exceção da LEC.

A Licenciatura em Educação do Campo foi integrada à FIIH em 2013 (ainda como PROCAMPO) e é oferecida em regime de alternância entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade⁶, com período de integralização mínimo de quatro anos. A forma de ingresso é feita via processo seletivo específico uma vez por ano, diferente dos demais cursos da Faculdade, em que a forma de ingresso é feita semestralmente por meio de Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Além das licenciaturas da FIIH, a UFVJM conta, em Diamantina, com os cursos de licenciatura em Química, desde 2006; em Educação Física e em Ciências Biológicas iniciados ambos em 2006. Por sua vez, em Teófilo Otoni, foi criado o curso de Licenciatura em Matemática, em 2006. Além desses cursos, que são oferecidos na modalidade presencial, há os cursos de Licenciatura em Química, Física e Matemática, na modalidade a distância.

Observa-se que os cursos voltados para formação de professores na UFVJM ainda são relativamente novos, tendo em vista que os primeiros cursos de licenciatura foram

⁶ O Tempo Universidade ocorre nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto na sede da UFVJM em Diamantina e o Tempo Comunidade ocorre de fevereiro a maio e de setembro a novembro nos polos definidos pelo colegiado. (PROJETO PEDAGÓGICO LEC, 2014).

implantados em 2006, e o curso de Pedagogia, destaque da nossa pesquisa, somente em 2012 entrou em funcionamento. A essa altura a instituição já carregava em si uma forte cultura voltada para as áreas da engenharia e, principalmente da saúde.

Talvez essa cultura predominante tenha dificultado maior ascensão e reconhecimento dos cursos de licenciaturas dentro dessa universidade, em diversos aspectos: físicos, financeiros, políticos e tomadas de decisões. Entretanto, entre os anos de 2007 e 2017, foram feitas algumas parcerias com programas que tinham a finalidade de incentivar a formação de professores, como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), a Formação Pedagógica Continuada para a Docência (FORPED), Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (COMFOR), o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

De acordo os documentos oficiais, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) foi criado em 2006 pelo Governo Federal e tem como objetivo contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, através do financiamento de projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica.

Na UFVJM, o Projeto entrou em vigor em 2009 e envolveu na sua proposição, em 2008, professores dos cursos de licenciaturas em Matemática, Ciências Biológicas, Química e Educação Física. Ele prevê a realização de três atividades principais: diagnóstico dos cursos e das escolas públicas de educação básica das regiões dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; estruturação do Núcleo de Memória das Licenciaturas – NEMEL; realização do Seminário de Pesquisa e Prática Pedagógica.

O Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência –FORPED– tem como objetivo promover o aprimoramento pedagógico permanente do corpo docente da UFVJM. Ele foi instituído em 2009 por meio da Resolução Consepe nº 34 e visa, em seu art. 2º, consolidar suas ações por meio de:

- I- Estímulo à reflexão sobre a prática pedagógica no Ensino Superior a partir da estruturação didática do processo de ensino e dos elementos que a constituem;
- II- Avaliação crítica da retenção e da evasão dos estudantes;
- III- Apropriação de novas concepções e metodologias de ensino aprendizagem e processos avaliativos;

- IV- Estímulo à inovação didática e curricular, à troca de experiências bem sucedidas e à produção de material didático-pedagógico;
- V- Estímulo à capacitação para uso de tecnologia da informação no processo de ensino-aprendizagem;
- VI- Promoção de ações que visem o exercício da interdisciplinaridade (UFVJM, 2009).

Os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE) constituem espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Eles são destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, no intuito de desenvolver metodologias voltadas para a Inovação das práticas pedagógicas; formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura; elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC); articulação entre os programas da CAPES relacionados à educação básica.

No projeto LIFE/UFVJM, aprovado pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD– em 2012 e baseado no edital 35/2012 CAPES, foi proposta uma atuação norteadora por três eixos temáticos, sendo: “1) comunicação e linguagem; 2) tecnologias da informação, comunicação e material didático; 3) práticas pedagógicas e metodologias de ensino” (LIFE/UFVJM, 2012, p. 2).

O Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica foi instituído por meio da Portaria MEC nº 1.087, de 10 de agosto de 2011. A partir dele, cada instituição deverá estabelecer, no âmbito de sua Pró-reitoria de Graduação, ou equivalente, um Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que ficará responsável, no âmbito da Instituição, por assegurar a indução, a articulação, a coordenação e a organização de programas e ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, bem como pela gestão e execução de recursos recebidos por meio do apoio financeiro do MEC, da CAPES e do FNDE.

O PARFOR é um programa instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do decreto nº 6.755 de 2009, que foi revogado pelo Decreto nº 8.752 de 2016. O programa entrou em vigor em 2009, com a finalidade de oferecer cursos de licenciaturas ou programas especiais aos docentes que exercem a profissão sem a formação necessária e exigida pela LDB. Segundo informações contidas no portal da CAPES, formaram-se mais de 34.000 professores por intermédio do programa desde a sua criação até o final de 2016 (BRASIL,

2017). Esse programa foi instituído na UFVJM em 2011 e teve sua primeira turma no segundo semestre de 2012, com reserva de vagas em todos os cursos de licenciaturas.

Dentre os programas e projetos voltados para a formação de professores da UFVJM, daremos destaque ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), pelo número de licenciaturas diretamente envolvidas em tal programa, pelo número de bolsas oferecidas e pela área de atuação em nível nacional e regional, além ser um programa que, apesar de ter maior foco na formação inicial, abrange também a formação continuada. Destaca-se ainda o inegável interesse pessoal e profissional pela investigação do programa, por acreditar ser esse grande e eficaz incentivador do exercício docente com formação em nível superior para a educação básica, de forma a sanar o déficit de profissionais formados.

3.1 O PIBID

Com o objetivo de assegurar a especialização de pessoal da educação em nível superior, entre eles os professores, foi instituída em 1992, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação pública vinculada ao Ministério de Educação (MEC). Por meio das Leis nº 11.502/07 e nº 12.443/11, a CAPES passou a subsidiar o MEC também na formação de políticas e desenvolvimento de atividades voltadas à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica e Superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

A partir de 2007, por meio do Decreto nº 6.316 e em 2012, pelo Decreto nº 7.692, que revoga o anterior, a CAPES assumiu a responsabilidade pela formação de política e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a Educação Básica, auxiliando o MEC na estruturação de um sistema nacional de formação de professores. Com a finalidade de induzir e de fomentar a formação inicial e continuada dos professores e a missão de desenvolver ações voltadas para formação e valorização do magistério em todos os níveis de modalidades, a CAPES criou duas diretorias: Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e Diretoria de Educação a Distância (DED). Em 2012, por meio do Decreto nº 7.692, foi aprovado o novo estatuto da CAPES e a DEB passou a ser denominada Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica.

As atividades da DEB iniciaram-se em 2007, tendo à frente, como diretor, o Prof.

Dilvo Ristoff (2007-2009), atuando na implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em 2009, a direção da DEB foi assumida pelo Prof. João Carlos Teatini (2009-2011). Durante sua gestão também foram implementados o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) e o Observatório da Educação (OBEDUC). Naquele momento, o PIBID encontrava-se em fase de implantação. A partir de 2011, a Profa. Carmem Moreira de Castro Neves assumiu a direção da DEB e atualmente o Prof. Marcelo Câmara dos Santos está como diretor da DEB.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência surgiu para suprir, não apenas uma demanda da CAPES, mas também uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases– LDB (BRASIL, 1996), alterada em 2013 pela Lei nº 12.796, que diz, em seu art. 62, §5º, que

a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).

Partindo dessa exigência e norteado pela Resolução CNE/CP Nº1/2002 e pelo Parecer CNE/CP Nº9/2001, o Ministério da Educação, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, instituiu o PIBID, pela Portaria nº 38, em 12 de dezembro de 2007, com o intuito de induzir e promover a formação inicial e continuada de profissionais de magistério. Naquele primeiro momento, previa-se apenas a participação dos licenciandos matriculados em instituições federais de ensino superior, mas o leque se expandiu após a publicação da Portaria CAPES nº 72/2010, que autorizava, em seu artigo 1º, também a participação de instituições estaduais, municipais e comunitárias, sem fins lucrativos.

A CAPES, por meio da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, atualizou e aperfeiçoou as normas regulamentares do PIBID, mantendo os primeiros objetivos e reforçando a necessidade de articulação entre teoria e prática:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (CAPES, 2013).

Segundo Pimenta (1995, p. 61), “as dimensões do conhecimento e a intencionalidade (atividade teórica) e a intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática – ou práxis”. Nesse intuito, o Ministério da Educação, em sua página virtual, explicita que o PIBID visa a promover o contato do aluno de licenciatura com a sala de aula desde o início de sua formação. Ou seja, busca agregar a teoria à prática:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2016).⁷

Essa inserção do futuro professor na cultura das escolas de educação básica é muito importante para que ele aprenda os saberes da docência, adquiridos somente no contexto escolar e se identifique realmente como professor. Segundo Pimenta (1997), “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”. Nesse mesmo viés, Nóvoa (1992) salienta que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 26).

Dessa forma, esse contato antecipado com o exercício da profissão, proposto pelo PIBID, proporciona à formação do estudante de licenciatura uma agregação dos saberes experienciais, que são adquiridos através da prática e, como mostra Tardif (2002, p.48/49), não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, e que também não se superpõem à prática, mas se integram a ela para constituírem a prática docente.

Em 2016, por meio da portaria 46, de 11 de abril de 2016, a CAPES aprovou o regulamento do PIBID, que foi revogado pela Portaria CAPES nº 84, de 14 de junho de 2016 que, por sua vez, foi modificado pela Portaria CAPES nº 120, de 22 de julho de 2016, a qual trazia, em seu parágrafo único, a determinação de que os projetos que estivessem em

⁷BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 07/06/2017.

andamento deveriam continuar regidos pelas determinações da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.

Apesar de haver crescente aumento no número de pesquisas na área de educação e formação docente no Brasil, a maior parte delas se concentra na busca por traçar o perfil do professor. No entanto, para Zeichnere Pereira (2005, p.66), “há muito o que aprender das teorias geradas na universidade, mas esse discurso externo deve ser de alguma forma integrado a um processo de pesquisa que é desenvolvido a partir da prática”. Ainda segundo Magalhães e Ramalho (2015, p.154), é preciso destacar “a imensa distância entre o conhecimento produzido ao longo da formação e a prática da maioria dos docentes, cabendo ao profissional da educação refletir sobre qual a melhor maneira de atuar no campo educacional”.

Durante muito tempo os currículos das licenciaturas não contemplaram as experiências vividas na prática como um componente importante ao processo formativo dos professores. Isso se deve ao fato de ter-se implantando no país uma cultura bacharelesca da educação. Neste ponto Gatti entende que

o esquema de formação híbrido que se consolidou historicamente no país, desde as origens das licenciaturas no início do século passado, postas como adendo dos bacharelados, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores tendo a educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico (GATTI, 2014, p.39).

Por isso, o modelo educacional que se consolidou entre os cursos de formação de professores no século XX é um grande entrave para que as instituições inovem em suas práticas.

3.1.1 O PIBID na UFVJM

Tendo em vista que a UFVJM tem um compromisso institucional, tanto na formação de professores quanto na melhoria das regiões dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri em termos de desenvolvimento social e educacional, a participação no PIBID surgiu como uma alternativa para que esse compromisso se concretize, uma vez que, segundo Magalhães e Ramalho (2015, p.158), “o PIBID é uma ótima política pública de formação de professores, tanto inicial, quando continuada, contribuindo também para o desenvolvimento regional”. Sendo assim, desde 2008 a UFVJM empenhou-se em participar do PIBID, com o objetivo de valorizar o magistério e de apoiar os estudantes das licenciaturas, além de melhorar a

qualidade do ensino básico. Em relação ao ensino básico, Bodolay e Santos entendem que

melhoria do ensino básico, do ponto de vista das ações desenvolvidas nas escolas parceiras também se configuram como objetivo do PIBID e vem se revelando um ótimo aliado no desenvolvimento de ações pedagógicas criativas capazes de intervir positivamente na formação dos alunos envolvidos. (BODOLAY; SANTOS, 2015, p.116).

Visando estimular e elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores em seus cursos de licenciatura, a UFVJM iniciou sua participação no PIBID com os cursos de licenciatura em Química, Biologia, Educação Física e Matemática, esse último em Teófilo Otoni, e os demais em Diamantina. O curso de Licenciatura em História, em Diamantina, foi contemplado no Edital CAPES/DEB nº 02/2009 e integrado às demais ações do PIBID/UFVJM, iniciando suas atividades em 2010. Em 2011, através do edital CAPES nº 01, a UFVJM teve seus projetos selecionados novamente, incluindo mais um subprojeto, sendo este o de Geografia, dando continuidade à atuação da universidade no programa. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES/PIBID/UFVJM, 2013).

Ainda em 2011, o PIBID Diversidade foi incorporado às ações da universidade. Esse PIBID é um projeto vinculado à Licenciatura em Educação do Campo (LEC) e foi, inicialmente, constituído por oito subprojetos que eram desenvolvidos em oito escolas do campo da região do vale do Jequitinhonha e norte de Minas Gerais. Cada um desses subprojetos tinha uma temática específica, construída a partir das diversas realidades das escolas do campo.

Através do edital CAPES nº 11/2012, a UFVJM ampliou ainda mais suas ações junto ao programa, somando então mais três subprojetos aos já existentes, totalizando nove subprojetos contemplados: Química, Biologia, Educação Física, História, Geografia, Letras Português, Letras Inglês, Pedagogia e Matemática. A universidade reiterou seu interesse em atuar no programa em 2013, quando todos os cursos de licenciaturas da universidade tiveram subprojetos selecionados, com base no edital CAPES nº 61/2013.

Na análise realizada por Bodolay e Santos, as autoras entendem que o aumento significativo das bolsas do programa na universidade, desde 2008 até 2014, foi de extrema relevância para que se atingissem metas como a valorização dos cursos de licenciatura, uma vez que as bolsas auxiliam os alunos a permanecerem na universidade e a investirem na sua formação como futuros docentes (BODOLAY; SANTOS, 2015).

Seguindo as orientações do § 2º, do artigo 2º da lei 11.502 de 2007, o qual prevê,

ao induzir e fomentar a formação inicial e continuada, o regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, exclusivamente mediante convênios, a UFVJM firmou convênios com o estado de Minas Gerais em 2010 (Convênio 177/10) e com a Prefeitura Municipal de Diamantina em 2012 (Convênio nº67/12), para que os alunos bolsistas do PIBID pudessem desenvolver suas atividades nas escolas municipais de Diamantina ou estaduais de Minas Gerais.

Assim sendo, o PIBID/UFVJM iniciou suas atividades com as seguintes escolas parceiras em Diamantina: Escola Estadual Professor “Gabriel Mandacaru”, Escola Estadual Professora “Ayna Torres”, Escola Estadual “Leopoldo Miranda”, Escola Estadual Professora “Isabel Mota”, Escola Estadual Professora “Gabriela Neves”, Escola Estadual Professora “Maria Augusta Caldeira Brant” e Colégio Tirandentes da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG). Em Teófilo Otoni: Escola Estadual “Alberto Barreto”, Escola Estadual “Glória Penchel” e Escola Estadual “Tancredo Neves” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES/PIBID/UFVJM, 2013).

Em 2014, quando houve o aumento da oferta do número de bolsas para o programa, a UFVJM contava com a parceria de 39 escolas de educação básica, estaduais e municipais, distribuídas em 12 cidades das regiões norte e nordeste de Minas Gerais. Na cidade de Diamantina, contava-se naquele momento com a participação de 12 escolas Estaduais e 6 escolas Municipais.

Para a inserção dos bolsistas nas escolas foram apresentadas, na Proposta/UFVJM para o Edital CAPES 61/2013, uma série de ações/estratégias necessárias para desenvolvimento do programa, como Reuniões sistematizadas dos grupos de estudos formados por coordenação de área, supervisores e bolsistas de ID, atividades de inserção gradativa dos bolsistas no contexto escolar, análise e produção de materiais didáticos, uso das tecnologias da informação e da comunicação aplicadas ao ensino, atividades de integração entre os PIBID's das diversas áreas desenvolvidos nas mesmas escolas, diversidade e temas transversais na educação.

Como forma de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos, foi apresentada como alternativa a elaboração de um formulário de acompanhamento dos ex-bolsistas, com o intuito de mapear: “a) a absorção desses profissionais pelo mercado de trabalho, seja na área de formação ou em outra área, conforme oportunidades oferecidas pelo mercado; b) a atuação desses profissionais, tendo em vista a experiência vivenciada enquanto bolsista de ID.” (UFVJM, 2013, p. 5).

Na Proposta/UFVJM – Edital nº 61/2013 ainda foram descritos os resultados e os impactos de programa nos anos anteriores. Mesmo entendendo a importância de todos os pontos descritos, elencamos alguns deles, por entender que têm mais proximidade com nossas discussões:

- A capacitação de alunos bolsistas e dos professores supervisores para atuação na educação básica através da participação em diversos cursos e eventos acadêmicos (internacional, inclusive).
- **A inserção de egressos do PIBID-UFVJM na educação básica dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, via concurso público ou contratação temporária. Algo que tem contribuído para diminuir a carência de professores capacitados/formados para atuar na educação básica em uma região marcada por altos índices de desigualdade social, econômica e educacional.**
- A troca de experiências entre os bolsistas supervisores e os de ID, o que tem proporcionado uma mudança significativa no desenvolvimento das aulas nas escolas parceiras.
- O estímulo aos bolsistas de ID vivenciar a diversidade de diferentes escolas, com alunos de diferentes culturas, raça, gênero e classes sociais, com o intuito de ampliar a visão de sociedade/mundo em que estão inseridos.
- A inserção de vários professores supervisores em curso de pós-graduação para continuar seus estudos, em decorrência de sua atuação no PIBID.
- A promoção de eventos, nas escolas envolvidas, como forma de publicização, entre a comunidade escolar dessas instituições, de parte das ações realizadas pelos subprojetos do PIBID.
- A socialização das propostas e ações de alguns dos subprojetos através da criação de um site específico de seu PIBID, além de comunidades em redes sociais para envolverem também os alunos das escolas participantes.
- O desenvolvimento de visitas guiadas, tendo como objetivo que o acadêmico tivesse contato com outras realidades educativas para o processo formativo do mesmo. Os bolsistas visitaram museus e espaços culturais, sendo as mesmas monitoradas por especialistas. (UFVJM, 2013, p. 5,6 e 7, grifo nosso).

Percebe-se então que, no que diz respeito ao desenvolvimento educacional, é importante ressaltar que, até a primeira década do século atual, o número de professores com formação superior era bastante deficitário na região. Através do PIBID, a UFVJM acredita preparar melhor os profissionais do magistério para ingressarem no mercado de trabalho da região e, conseqüentemente, gerar melhoria na qualidade da educação, como produto de suas ações.

3.2 O curso de Pedagogia na UFVJM

O curso de Pedagogia teve seu funcionamento autorizado pela Resolução nº 29 – CONSU, de 07 de novembro de 2008, e passou a vigorar em 2012 promovendo, dessa forma, melhores condições para a qualificação de profissionais da educação, o que proporciona

condições para o desenvolvimento de recursos humanos para a região dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, conforme expresso no Projeto Pedagógico do curso:

a Licenciatura em Pedagogia, tem o intuito de promover melhores condições para a qualificação de profissionais da educação, contribuindo com a formação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como também em funções pedagógicas não-docentes. Assim, busca cumprir com o objetivo de proporcionar condições para o desenvolvimento de recursos humanos para a região dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (PROJETO PEDAGOGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA UFVJM, 2012, p. 03).

No intuito de dar continuidade à formação dos profissionais da educação, o corpo discente do curso de Pedagogia é constituído por alunos oriundos do curso de Bacharelado em Humanidades, que já o tenham concluído ou mesmo aqueles que estejam em fase de conclusão:

O currículo do Curso da Licenciatura em Pedagogia entrará em vigor no 1º semestre de 2012 e atenderá os alunos oriundos do Bacharelado em Humanidades que tenham concluído o Curso. Os alunos que eventualmente estejam em fase de conclusão do Bacharelado em Humanidades poderão cursar até três unidades curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia durante os seus três primeiros períodos, ficando impedidos de cursar mais de três unidades curriculares antes de concluir o Bacharelado em Humanidades (PROJETO PEDAGOGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA UFVJM, 2012, p. 03).

Ao longo de sua história, os cursos de Pedagogia têm passado por uma transitoriedade nas discussões sobre a formação do profissional em educação. Nas últimas décadas, os debates têm se intensificado e movimentado discussões sobre reformulações necessárias nas estruturas dos cursos de formação de professores, em especial o curso de Pedagogia. Assim, o curso de Pedagogia da UFVM, fundamentado em disposições legais como a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso, e a própria LDB em seu art. 64, quando trata das finalidades dos profissionais formados em Pedagogia, promove a formação de profissionais da educação capazes de exercer a docência e a gestão educacional com foco em uma nova visão de trabalho. O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia/UFVJM destaca que

[...] este curso de Licenciatura em Pedagogia terá sua base na docência, sendo ampliada com a preparação do profissional que saiba exercer o trabalho pedagógico de gestão educacional, a ser executado no âmbito da educação formal e não formal, nas atividades regulares e a distância, em instituições escolares e não escolares de educação básica e profissional (PROJETO PEDAGOGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA UFVJM, 2012, p. 05).

Com o intuito de atender à formação desejada, o currículo do curso de Pedagogia/UFVJM é estruturado em conformidade com os princípios contidos incisos I, II e III do art. 6º da resolução supracitada, que contemplam o Núcleo de Estudos Básicos, o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e o Núcleo de Estudos Integradores.

O curso de Pedagogia propõe a formação de seus profissionais, no prazo regular de dois anos, tendo em vista que são aproveitadas 1875 horas do Bacharelado em Humanidades. É abordada ainda, em seu Projeto Pedagógico, a articulação entre teoria e prática, além das cargas horárias mínimas destinadas à fundamentação teórica, aos estágios supervisionados, ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e às Atividades Acadêmicas Complementares (AACC).

O Projeto Pedagógico indica que

o curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri tem por objetivo a formação do profissional para exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos; atuar na gestão educacional em espaços escolares e não escolares; desenvolver a pesquisa a partir da reflexão contextualizada acerca dos principais problemas educacionais e apontar possibilidades de encaminhamento das dificuldades pedagógicas; produzir conhecimentos científicos; favorecer a apropriação de elementos conceituais e metodológicos com vistas a uma ação consciente, crítica, reflexiva e transformadora da realidade educacional brasileira, considerando os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA UFVJM, 2012, p. 11).

No intuito de alcançar uma sólida formação profissional presente nesse objetivo maior, entende-se que a prática pedagógica não deve ser vista como uma tarefa isolada, e sim como um trabalho coletivo para que o pedagogo consiga integrar seu conhecimento com a realidade social, econômica e com trabalho a ser exercido. Ainda no sentido proporcionar aos acadêmicos formação consistente, o curso conta com um corpo docente e técnico composto por 14 professores, 01 Pedagogo, 01 Técnico em Assuntos Educacionais e 01 Assistente Administrativo.

Os alunos do curso são naturais, em sua maioria, de cidades pertencentes às regiões dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, por isso o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia visa proporcionar condições para o desenvolvimento de recursos humanos para essas regiões. Desde que entrou em vigor, o curso de Pedagogia já formou mais de 100 profissionais capacitados para exercer suas atividades e contribuir com o desenvolvimento regional.

3.2.1 O PIBID Pedagogia da UFVJM

De acordo com os documentos oficiais, disponíveis no PIBID institucional da UFVJM, o projeto do PIBID pedagogia é um subprojeto que compõe o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –PIBID. Dentre os documentos oficiais, destacamos o Projeto propriamente dito e os Relatórios Anuais que registram, avaliam e divulgam as ações desenvolvidas a partir do subprojeto.

Nos seus registros, o referido subprojeto apresenta como objetivos:

- 1- Incentivar e consolidar a formação inicial de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- 2- Estabelecer sólida parceria com escolas municipais e estaduais, que atendem ao Ensino Fundamental;
- 3- Buscar atender as demandas educativas, baseando na legislação e necessidades regionais;
- 4- Aproximar os estudantes da Licenciatura em Pedagogia, desde o início da sua formação, do cotidiano das escolas;
- 5- Proporcionar a criação, o desenvolvimento e a avaliação de práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula, em parceria com os professores supervisores;
- 6- Construir parcerias com professores de outras áreas do conhecimento para o desenvolvimento de práticas pedagógicas;
- 7- Refletir as sobre as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas;
- 8- Organizar oficinas pedagógicas;
- 9- Contribuir com os professores supervisores em trabalhos voltados para formação continuada;
- 10- Proporcionar a articulação teoria e prática no cotidiano das escolas;
- 11- Auxiliar os professores no desenvolvimento dos trabalhos didático-pedagógicos;
- 12- Colaborar com a gestão escolar no campo pedagógico;
- 13- Participar de atividades extraclases, organizadas pela escola;
- 14- Contribuir na (*sic*) melhoria do desempenho da aprendizagem dos alunos buscando melhorar o desempenho dos mesmos no ensino fundamental no SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
- 15- Colaborar com o desenvolvimento de práticas de ensino que extrapolam o espaço físico das escolas, aproveitando o potencial pedagógico oferecido em Diamantina/MG.

- 16- Incentivar a criação de um grupo de estudos e pesquisas sobre a educação em geral.
- 17- Trocar experiências e o desenvolvimento de habilidades e competências que possam oportunizar e integrar discentes e docentes da UFVJM;
- 18- Planejar e desenvolver oficina de intervenção pedagógica relacionada às disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências e demais unidades curriculares;
- 19- Estimular, planejar e participar de atividades em caráter esportivo, culturais e artísticos;
- 20- Acompanhar e analisar as avaliações institucionais e dados estatísticos referentes às escolas e unidades infantis;
- 21- Incentivar a participação das famílias na escola;
- 22- Desenvolver as habilidades de comunicação dos futuros docentes.

No que concerne aos objetivos, percebemos a amplitude que compreende o programa. Ainda de acordo os registros do projeto do PIBID pedagogia, por considerar que a aprendizagem da docência é um processo que se constrói a partir das experiências, teóricas e práticas, demarcadas pelo tempo e pelo espaço; por considerar que são vários os elementos que interferem de forma singular na constituição do professor e da sua identidade profissional, é que, nesse sentido, o PIBID/PEDAGOGIA/UFVJM demonstra desejar contribuir com a educação, através das ações acima mencionadas, no processo de formação de futuros professores.

Caracterização da realidade educacional na qual o subprojeto está inserido:

Ainda resgatando informações apresentadas no Projeto do PIBID pedagogia, destacamos que sua principal área de abrangência é o Vale do Jequitinhonha, pois, embora a UFVJM possua outros *campi*, em outras regiões do estado de Minas Gerais, apenas em Diamantina, no *campus* JK, é ofertada a Licenciatura em Pedagogia. Por conseguinte, a maior demanda dos discentes do referido curso vem do Vale.

O projeto ainda ressalta que as condições socioeconômicas dessa região, segundo dados regionais, nacionais e internacionais, são bastante precárias e, conseqüentemente, tem repercutido nas condições educacionais, em virtude das várias dificuldades encontradas. Dentre elas, o documento destaca a formação docente; a falta de infraestrutura das escolas e o atendimento às escolas rurais, em virtude das condições geográficas, uma vez que, muitos municípios possuem uma área de abrangência rural muito extensa, como é o caso de Diamantina.

Nesse sentido, o subprojeto do PIBID/PEDAGOGIA/UFVJM explicita estar atento e se pautar nas demandas regionais e na elaboração de propostas de percursos formativos que busquem compreender e atender às singularidades regionais. Destaca que, embora não seja a função precípua, apenas como um detalhe de muita relevância para a região, pelo alto índice de vulnerabilidade socioeconômica, o programa de iniciação à docência passa a ser determinante para a permanência, ou não, do discente no curso. Na mesma direção, o relatório anual afirma que o PIBID agrega, na região, melhoria na educação e na formação docente, bem como implica num impacto direto na economia regional, através das bolsas.

Forma de registro das atividades pelo discente, bem como avaliação e socialização dos resultados:

As normativas do PIBID/PEDAGOGIA/UFVJM considera de fundamental importância o registro de suas ações. Assim sendo, em todas as fases embutidas do projeto: diagnóstico, planejamento, desenvolvimento das atividades, avaliação contínua e final são devidamente registradas. Para tanto, faz previsão de registros individuais e coletivos. Os instrumentos utilizados para os registros podem acontecer de forma escrita, gravada, filmada, fotografada, etc. A decisão final das escolhas, quanto às formas, será demarcada pelo grupo de trabalho de cada escola. O importante é que cada bolsista de iniciação a docência – ID tenha seus próprios apontamentos, que são compilados, analisados e divulgados pelo supervisor da escola e coordenador de área.

O fato é que todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes bolsistas do PIBID/PEDAGOGIA, de acordo com o planejamento conjunto dos supervisores e coordenadores de área, devem ser registradas.

Quanto à periodicidade dos registros, eles acontecem de acordo com a finalidade final de cada objetivo. O diário de campo é semanal. O registro das oficinas costuma depender do tempo destinado a cada temática, no processo de planejamento. Ainda com relação ao relatório mensal do supervisor, baseia-se nas ações previstas e desenvolvidas naquele período e, ao final de cada semestre, o consolidado de todos os encaminhamentos, culminando no relatório final, que é enviado à Pró-Reitoria de Graduação – PROGAD e na sequência enviado à CAPES. Ainda mensalmente, ocorre reunião com todos os bolsistas de Iniciação a docência, supervisores e coordenadores de área, devidamente registradas em ata.

Os registros costumam se apresentar de forma analítica buscando sempre o estreitamento da relação entre teoria e prática. Também sugere a reflexão do estudante e a reorientação da prática a partir do diálogo estabelecido na avaliação. Todos os

encaminhamentos citados no projeto se apresentam com o propósito de analisar impactos do projeto no cotidiano das escolas, de acordo suas diretrizes e normativas. Finalmente, o PIBID/PEDAGOGIA/UFVJM tem como meta apresentar os registros e análise de suas ações em eventos acadêmicos através de pôsteres, artigos, apresentações orais, dentre outros.

Descrição do plano de atividades do discente:

Ainda são descritas no projeto atividades planejadas e desenvolvidas pelos discentes, com a orientação do professor supervisor e coordenador de área, as quais devem compor os conhecimentos teóricos e empíricos, nas suas mais diversas áreas, dentre elas destacam-se os científicos, os sociais, os culturais e os emocionais.

Está previsto ainda no projeto que o dia a dia e suas ações têm o propósito de inserir o bolsista no cotidiano da escola, compreendendo três momentos básicos e concomitantes. O primeiro refere-se à observação, exercendo a função de diagnosticar; o segundo pauta-se na exequibilidade de oficinas temáticas, com o objetivo de ampliação e intervenção pedagógica; o terceiro busca refletir sobre a prática vivenciada como produto para implementação de novas ações.

Várias ações estão previstas no projeto do PIBID/PEDAGOGIA. No entanto, identificamos e elencamos apenas algumas que consideramos bastante relevantes no processo de construção da profissão docente:

- 1-Estudar, planejar, organizar, desenvolver, implementar e avaliar práticas pedagógicas juntamente com toda a equipe, seguindo as normativas do currículo e do Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas;
- 2-Confeccionar materiais didáticos e pedagógicos;
- 3- Criar brinquedos e materiais didáticos a partir de material reciclado;
- 4- Utilizar novas tecnologias da informação e comunicação na educação básica;
- 5-Divulgar as ações desenvolvidas nas escolas em eventos científicos;
- 6-Registrar as ações desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID na escola; desenvolver e acompanhar mecanismos diversificados de avaliação do processo de ensino/aprendizagem;
- 7-Incentivar e desenvolver práticas de leitura literária;
- 8-Participar de encontros e oficinas de formação;
- 9- Demonstrar uma rigorosa conduta ética;
- 10- Estabelecer relações de cordialidade entre todos os membros da comunidade escolar;
- 11-Estudar e analisar o Projeto Político Pedagógico da escola;
- 12- Participar ativamente das reuniões escolares;

13- Fazer parte dos grupos de trabalho existentes na instância escolar;

14- Primar pela organização e zelo do espaço escolar.

Nesse sentido, corroboramos a importância das atividades acima mencionadas como possibilidade de revitalização da prática pedagógica.

É importante destacar que o subprojeto da Pedagogia foi incorporado às ações do PIBID/UFVJM, em 2012, por meio do edital CAPES n. 11/2012. O subprojeto do PIBID/PEDAGOGIA contou inicialmente com 15 bolsistas de iniciação a docência que, em sua maioria, eram do BHU. Entretanto, já haviam cursado uma carga horária considerável de disciplinas do curso de Pedagogia e estavam às vésperas de fazerem a transição para a licenciatura. Segundo o edital, o requisito para participação no programa era que o aluno deveria estar matriculado no/ou a partir do terceiro período do BHU. O subprojeto da Pedagogia contava ainda, naquele primeiro momento, com um coordenador, dois supervisores e uma escola parceira: a Escola Municipal de Sopa.

Durante os anos de 2014 e 2015, período em que faremos nossa investigação, passaram pelo PIBID Pedagogia o total de 36 bolsistas de Iniciação a Docência, 02 Coordenadores, 07 Supervisores e 06 escolas parceiras, sendo essas das esferas municipal e estadual. Contou ainda com a participação e a colaboração de 19 professores das escolas parceiras. Em 2014, as escolas de ensino básico participantes eram: Escola Municipal de Sopa, Escola Municipal Jalira Lucchesi de Miranda/ Tv Cidade Nova e Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek. No ano seguinte, a Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek não foi contemplada com as ações do programa, entretanto foram incluídas a Escola Municipal Casa da Criança Maria Antônia e os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI Bela Vista e CEMEI Casa de Nazaré).

A Tabela 1 nos mostra a oscilação da quantidade de bolsas captadas do programa pelo subprojeto Pedagogia, entre os anos de 2012 e 2016. Através dela, percebemos que em 2014 e 2015 houve uma duplicação do número de bolsas que vinham sendo oferecidas até então pelo subprojeto.

Tabela 1- Número de bolsas ofertadas pelo PIBID/PEDAGOGIA de 2012 a 2016

Ano	Bolsa para ID	Bolsa para Coordenador	Bolsa para Supervisor
2012	15	1	2
2013	15	1	3
2014	30	2	6
2015	30	2	6
2016	30	2	6

Fonte: Relatórios de atividades PIBID/UFVJM, 2012 – 2016.

Em relação à formação de professores, um dos objetivos principais identificados no projeto durante esses anos foi proporcionar aos licenciandos vivência ativa das práticas docentes. Com esse intuito, foram implementadas várias ações inovadoras, sejam elas nos aspectos teóricos ou práticos, de modo a auxiliar os professores no desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico e contribuir na gestão e para o desenvolvimento da área educacional.

Finalmente, podemos afirmar, após análise dos documentos institucionais que, através dessas ações (observações, reuniões, intervenções pedagógicas, oficinas, etc.), desenvolvidas pelo PIBID/PEDAGOGIA nas escolas de ensino básico, foi possível identificar várias produções didático-pedagógicas, bibliográficas, artístico-cultural, desportivas e lúdicas, tais como: banco de imagens, mídias visuais, objetos de aprendizagem; publicação de artigo técnico-científico, publicação de capítulo de livro, publicação de livro; oficinas musicais, pinturas; gincanas descritas nos Relatórios Anuais de atividades desenvolvidas em 2014 e em 2015 e que se encontram nos arquivos do PIBID institucional da UFVJM.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Severino (2007), a ciência surge no início da era moderna com o intuito de racionalizar a essência dos objetos reais e afirmar a limitação do nosso conhecimento em relação à fenomenalidade do real. Sabe-se, desde então, que ela se constrói através da aplicação de técnicas e métodos fundamentados em concepções epistemológicas.

Partindo desse entendimento, a presente pesquisa propôs, inicialmente, um estudo de caso de caráter quantitativo e qualitativo, tendo, inicialmente, como sujeitos os egressos das licenciaturas da UFVJM que participaram do PIBID durante sua graduação. Em relação à abordagem qualitativa, Oliveira (2013, p.37) entende que se trata de um processo de reflexão e análise da realidade através de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Ainda sobre a abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen dizem que traz as seguintes características:

(...) ter o ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o pesquisador um instrumento chave da pesquisa; ser predominantemente descritiva; ter uma preocupação maior com o processo do fenômeno que é pesquisado do que com seus resultados; tender para uma análise indutiva dos dados; e ter a perspectiva de significados pelos participantes, com enfoque nos dados coletados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47).

Já a abordagem quantitativa é definida por Oliveira (1997, p. 115) como “uma forma de quantificar dados obtidos por meios de informações coletadas através de questionários, entrevistas, observações – desde as mais simples, como porcentagem, média, mediana, até as de uso mais complexo”. Dessa forma, ambos os métodos foram necessários ao desenvolvimento deste estudo, uma vez que ele buscou levantar, a partir da ótica dos licenciados egressos do PIBID, o perfil dos alunos que participaram do programa, além de verificar, junto aos ex-bolsistas que já se formaram, se eles consideram que as atividades do PIBID lhes ajudaram a ensinar e lhes motivaram a serem professores.

Conforme exposto anteriormente, a metodologia utilizada neste estudo pretendia ter como objeto os cursos de licenciaturas que participam do PIBID da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, *campus* Diamantina. No entanto, devido ao grande número de cursos que participam do programa, foi realizado um recorte, no intuito de produzir uma análise mais precisa. Sendo assim, foi escolhido o curso de Pedagogia, por entender que esse foi o primeiro curso da UFVJM a formar professores para os anos iniciais da educação básica pública.

Tendo em vista que o PIBID do curso de Pedagogia está em vigor desde 2012, fizemos ainda um recorte temporal para que fosse possível atingir de forma mais exata o maior número possível de sujeitos. Para isso, analisamos os ex-alunos do curso de Pedagogia que participaram do PIBID entre os anos de 2014 e 2015, já que esse foi o período com maior número de bolsas ofertadas pelo programa e entendendo que os alunos que participaram do PIBID durante esses anos já teriam concluído o curso até o mês de março, quando foi aplicado o questionário.

A coleta de dados foi feita através da aplicação de um questionário, que passou pelo comitê de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN⁸ e foi encaminhado através da ferramenta Google Drive aos alunos egressos do curso acima mencionado, que participaram do PIBID (2014/2015) de Pedagogia. Para escolha dessa forma de levantamento de dados, nos apoiamos na ideia de Severino (2007, p.125), que nos diz que “o questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destina a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

Assim sendo, foi enviado, via correio eletrônico, um questionário com trinta e oito (38) questões de múltipla escolha e três (3) questões discursivas para os alunos sujeitos desta pesquisa. Também foram usados documentos institucionais para a sistematização de dados, para que se evitar o reducionismo de análise por um só ângulo.

A escolha do questionário se deu em função de algumas vantagens desse instrumento, que “permite alcançar um número maior de sujeitos para a pesquisa; com diferentes sujeitos participando simultaneamente; com maior abrangência geográfica; e sem a necessidade da presença de pesquisador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.201-202), além de favorecer aos participantes mais liberdade para formularem suas respostas, tanto em relação ao tempo quanto ao conteúdo.

Os dados coletados foram quantificados em formato de tabelas, gráficos e quadros e, a partir deles, foram analisados. Para qualificá-los, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p.33), “essa técnica, ou melhor, essas técnicas⁹ implicam

⁸ Algumas questões do questionário foram adaptadas à realidade da UFVJM como, por exemplo, as questões 03, 04 e 05, que se referem respectivamente à naturalidade, ao local de residência e à licenciatura de formação. Fizemos ainda uma modificação quanto ao formato da questão 33, já que no questionário cedido pela UFRN trata-se de uma questão fechada e preferimos deixá-la aberta para que os participantes pudessem expressar de forma livre seu posicionamento.

⁹ P. Henry e S. Moscovici, em “Problèmes de l’analyse de contenu”, in: *Language*, setembro 1968, nº II, definem a análise de conteúdo como um conjunto díspar de técnicas...

num trabalho exaustivo com suas dimensões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do *métier*”. Ainda segundo a autora, esse tipo de análise nos ajuda a afastar os perigos da compreensão espontânea e dizer não à “ilusão da transparência” dos fatos sociais. Seguindo esse viés, a mesma nos diz que

é igualmente “tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do construído, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade. (BARDIN, 2011, p. 34).

Portanto, para minimizar ao máximo os riscos de fazermos uma análise subjetiva, usamos os fundamentos da análise de conteúdo para estudarmos os dados apresentados nesta pesquisa, se caracterizou ainda, quanto a seus objetivos, como explicativa, já que, conforme Severino,

a pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos (SEVERINO, 2007, p.123).

Logo, o uso dessa forma de pesquisa se justificou pela busca da identificação dos aspectos determinantes do PIBID que contribuíram, ou não, para que ex-alunos exercessem a profissão, mesmo com todos os desafios enfrentados hodiernamente.

Também foi utilizado como instrumento para a coleta de dados os documentos institucionais que amparam o PIBID/PEDAGOGIA na UFVJM. Utilizamos, para tal, o projeto propriamente dito e dois relatórios anuais referentes aos anos 2014 e 2015. No que se refere a uma análise documental, Marconi e Lakatos (2010, p. 62) vão afirmar que “é o procedimento de coleta de dados restrito a documentos que constituem o que se denomina por fonte primária”. Fizemos ainda análise em documentos oficiais referentes à formação de professores e às políticas públicas voltadas para este fim, como a Lei nº 9.394/1996, Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional; o Parecer CNE/CP nº 9/2001, que subsidiou a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica; a Portaria MEC nº38/2007, que instituiu o PIBID; e a Portaria CAPES nº 96/2013, que estabelece o novo regulamento do programa, dentre outras.

Além da análise documental, foi realizada, em um segundo momento, uma revisão

de literatura, que se assemelha bastante à análise documental, tendo como diferença apenas a fonte de origem. Neste caso, é chamada de secundária e abrange a bibliografia já tornada pública, com artigos acadêmicos, livros, jornais e revistas, dentre outros (MARCONI; LAKATOS, 2003). Para Gil (2010, p. 50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, a análise bibliográfica, no presente trabalho, se deu apenas por meio de consulta, exposição de publicações referentes à história da educação e a políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores, mais precisamente o PIBID.

4.1 Apresentação dos Dados Levantados

Doravante, vamos detalhar o percurso metodológico traçado e as possíveis formas de análise que foram utilizadas para estudá-los. A fim de termos uma análise mais objetiva e clara possível, apoiar-nos-emos nos conceitos, técnicas e abordagens indicadas por Bardin (2011) e Bardin (2006), referência em análise de dados, mas sem descartar outros possíveis autores que venham a contribuir com o desenvolvimento e a transparência da nossa análise.

4.1.1 Os sujeitos

Como já dito anteriormente, os sujeitos da nossa pesquisa foram os egressos do curso de Pedagogia da UFVJM, que participaram do PIBID Pedagogia durante os anos de 2014 e 2015. Ao fazermos o levantamento da quantidade de sujeitos possíveis constatamos que o PIBID Pedagogia contou, em 2014, com a participação de 15 bolsistas e em 2015 com a participação de 30 bolsistas. No entanto, 9 desses bolsistas eram remanescentes do projeto do ano anterior (2014), totalizando dessa forma 36 bolsistas durante os dois anos de análise.

Em um segundo momento, foi averiguada a quantidade de bolsistas que já haviam se formado. Verificou-se, então que, do total de 36 bolsistas participantes do PIBID, 26 já haviam se formado. Portanto, trabalhamos com a perspectiva de investigar 26 egressos.

Após a realização desses levantamentos, foi encaminhado, por meio de correio eletrônico aos participantes, o questionário que serviu como principal fonte de dados. Tal questionário foi composto por 38 questões de múltipla escolha e 3 questões discursivas.

Inicialmente, o instrumento busca traçar o perfil dos sujeitos, logo em seguida

visa ao levantamento de dados sobre o processo de formação acadêmica dos participantes. O terceiro enfoque do questionário objetiva saber qual a situação trabalhista atual de cada um deles, bem como distinguir o número de egressos que estão atuando como professores e os motivos que levaram os demais a não seguirem a carreira docente.

Logo após especificar quais participantes estão exercendo a docência, o questionário se destina a conhecer de forma um pouco mais aprofundada as vivências da atividade em sala de aula (dificuldades, desafios, facilidades, ganhos, etc.). Por último, os participantes da nossa pesquisa puderam expressar de forma livre, através das questões abertas, suas pretensões em relação à carreira docente e sobre algum aspecto que considerassem relevante e que não tenha sido abordado nas questões de múltipla escolha. A última questão aberta trata de saber exclusivamente qual a contribuição do PIBID no exercício docente para eles.

É importante ressaltar que, dos 26 possíveis participantes do nosso estudo, 14 responderam ao questionário, sendo assim nossa análise ficará restrita às respostas desses 14 participantes, os quais serão identificados no texto com a letra P sugerindo Participante, seguida de numeração de 1 a 14 como, por exemplo, P1, P2, P3...P14¹⁰. No próximo capítulo faremos a exposição e análise dos dados obtidos a partir das respostas ao instrumento aplicado.

¹⁰ No questionário não há espaço para identificação dos participantes, por isso utilizamos a letra P (letra inicial da palavra participante), seguida de um número em formato arábico, que obedecerá uma ordem crescente e cronológica das respostas, de forma que o primeiro participante a responder será identificado por P1 e o último por P14.

5 O QUE NOS REVELAM OS DADOS?

Neste capítulo optamos por fazer primeiramente a descrição dos dados e em seguida sua análise, os quais foram coletados através do questionário (anexo A) e tabulados por meio de um *software* livre de planilha eletrônica. Em seguida, as informações contidas em tal instrumento foram importadas para nosso trabalho no formato de quadros (Anexo B). Dessa forma, as respostas de todos os participantes ficarão à disposição para que os leitores e/ou futuros pesquisadores possam consultá-las.

Para nosso texto e análise trouxemos as respostas através de gráficos, pois teremos mais facilidade para visualizar e compreender as respostas dos participantes dentro de um quadro geral de respostas, que serão categorizadas de acordo com cada assunto.

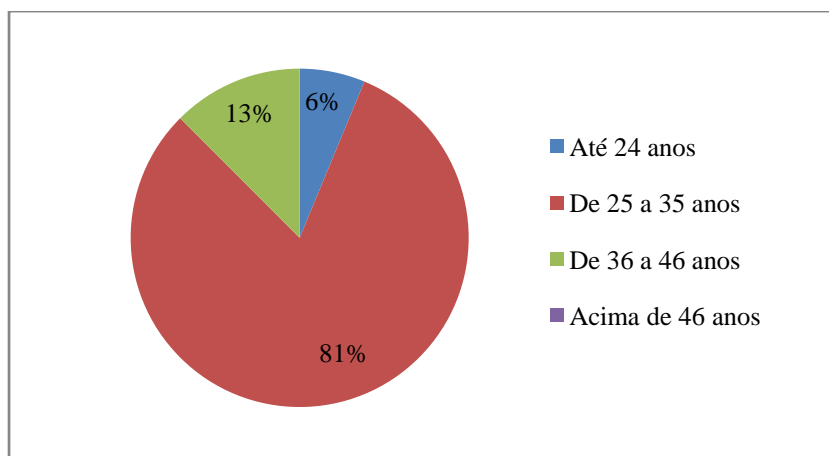
Para Bardin, a categorização consiste na

classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos... sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de caracteres comuns entre os elementos (BARDIN, 2006, p. 117).

Com o propósito de harmonizar nossa análise e possibilitar uma ancoragem em nosso referencial teórico, decidimos classificar e categorizar nossos dados mantendo o viés indagativo presente no título do nosso estudo, motivo pelo qual intitulamos nossas categorias da seguinte forma: *Quem são os egressos?* e a segunda categoria *Quais as efetivas contribuições do PIBID na formação docente?*

5.1 Quem são os egressos?

Inicialmente pensou-se em conhecer nossos sujeitos participantes, de modo que pudéssemos traçar um perfil geral dos participantes destacando as questões 01, 02, 03, 04, 07, 08 e 09, que constam no questionário que foi disponibilizado. Elas abordam questões como idade, naturalidade, local de residência atual, sexo, tipo de escola que cursou o ensino fundamental e o médio e o tipo de formação no ensino Médio.

Gráfico 1– Idade dos participantes

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Como percebemos, através dos Gráficos 1, embora tenhamos alunos de até 24 anos e alguns na faixa de 36 a 46 anos, a maioria dos participantes tem idade entre 25 e 35 anos. Tal faixa etária nos permite intuir que o público egresso do PIBID é jovem, possivelmente com pouca experiência profissional e no início de carreira.

Quanto à residência dos egressos, identificamos que a maioria deles, 64%, reside no próprio município de Diamantina. Identificamos ainda que os demais são oriundos e residentes em localidades circunvizinhas, bem próximas ao município sede da Universidade.

Os dados da pesquisa revelam que, dos 14 participantes, 13 são do sexo feminino. Essa enorme disparidade entre os profissionais pedagogos do sexo feminino e do sexo masculino, principalmente no que diz respeito aos profissionais atuantes, conforme confirmamos ao analisar a área de atuação dos participantes, será apresentada mais adiante, ratificando o histórico da feminização da profissão. Segundo Gatti e Barreto (2009), até 2006 77% dos postos de trabalho para profissionais do ensino eram ocupados por mulheres no exercício docente. Isso pode ser observado principalmente nos anos iniciais do ensino. De acordo com Assunção,

Há muito se sabe que a escola primária é constituída basicamente pela presença feminina. Mas não basta reconhecer que no magistério primário existe predominância feminina; é preciso conhecer as causas de tal feminização e seus reflexos na vida escolar, pois a associação que se faz entre educação de crianças e mulheres não é tão natural como se crê: trata-se de um desenvolvimento social, político, histórico e econômico que emerge com o capitalismo. (ASSUNÇÃO, 1996, p.5-6).

Ao reconhecermos a discrepância entre o número de mulheres e homens atuando

nas séries iniciais do ensino fundamental, somos levados a intuir um processo de hierarquização social e consequentemente uma desigualdade de gênero, uma vez que nos espaços educacionais a presença feminina é mais recorrente na condição docente, enquanto a presença masculina se apresenta nos chamados cargos de comando.

Assim, entendemos que a feminização identificada nos egressos do PIBID reiteram a assertiva de que o magistério foi construído ao longo da história de uma sociedade marcada por processos, primeiro de distinção e, em seguida, de rotulagem dos gêneros.

Ao exploramos as principais características que marcaram o processo formativo dos nossos participantes, através das questões 05, 06, 10 e 11 do questionário, identificamos que todos os participantes estudaram apenas em escolas públicas e não tiveram acesso a formação que extrapolasse o ensino regular, tais como cursos de idiomas e informática, dentre outros. Os dados também revelam que o curso de Pedagogia¹¹ foi a última formação deles e que todos participaram unicamente do PIBID como atividade não obrigatória do curso. Somamos a isso o fato de apenas 4 exerceram a docência durante o processo formativo na universidade.

Destacamos esses 4 participantes que praticaram a docência durante a graduação continuam a exercê-la, conforme constatado nas respostas à questão 12, que faz justamente esse levantamento. Além desses, atuam na educação mais 05 profissionais, em sua maioria como professores, apenas 01 dentre eles, exerce atividades como coordenadora pedagógica. Os demais participantes não tiveram oportunidade (2), continuam os estudos (1), aguardam o ingresso por meio de concurso público (1) ou atua em outra área (1).

Ao continuar a observação dos dados, nota-se que grande parte dos egressos são recém-formados, tendo em vista que 42% (6) concluíram o curso em 2017, seguido de 35% (5) de concluintes em 2016, com 02 formandos em 2015 e apenas 01 em 2014.

Através desses dados, percebemos que todos os participantes tiveram a formação pautada pela lei que diz respeito à formação de professores, a LDB. Essa prevê, no título VI, que trata dos profissionais da educação, que a formação para o exercício do magistério deverá ser realizada no Ensino Superior:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível

¹¹ Apesar de parecer óbvio, cabe explicar que alguns dos participantes do PIBID Pedagogia, entre os anos de 2014 e 2015, eram alunos do BHU que estavam na área de concentração da Pedagogia; no entanto, alguns deles transitaram para outras Licenciaturas. A forma de ingresso nas licenciaturas está mais bem explicada no capítulo 02.

superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

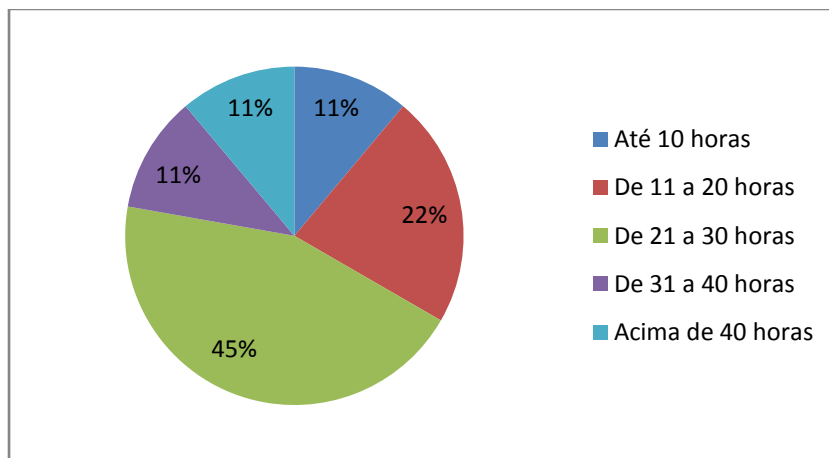
Trilhando por vias de pensamentos similares, Tardif (2007, p. 36) afirmou que o saber docente “[...] se constitui em um ‘saber plural’, formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares: experienciais e disciplinares”.

Assim, compreendemos que os participantes da nossa pesquisa passaram por um processo de formação inicial em que houve constante mobilização entre os aspectos teóricos e os saberes adquiridos em situações de trabalho, por meio do PIBID, de forma que essas combinações foram subsidiárias para que obtivessem sólida formação, principalmente voltada para o exercício da profissão.

Dando prosseguimento ao nosso levantamento, descrevemos e analisamos o campo de atuação e os encargos daqueles que estão atuando na área educacional. Para isso, foram utilizadas as questões de nº 12 até a de nº 20 do questionário

Conforme informado anteriormente, 09 dos 14 participantes da pesquisa atuam na área educacional. Deste total, 07 atuam somente em 01 escola e os outros 02 dividem seu trabalho em duas escolas. Entretanto, a quantidade de escolas em que trabalham não é proporcional à quantidade de horas trabalhadas semanalmente por eles, como podemos verificar no gráfico abaixo:

Gráfico 2- Carga horária semanal de trabalho dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O gráfico acima revela que quase a metade dos participantes (04) têm carga

horária semanal de 21 a 30 horas; entre esses estão os participantes P4, que trabalha em duas escolas e P7, que trabalha em mais de uma escola com carga horária entre 31 e 40 horas semanais. Os demais se subdividem em períodos de 11 a 20 horas semanais (3), de até 10 horas semanais (1) e acima de 40 horas (1).

Percebemos, a partir dos dados, que muitos dos participantes têm jornada dupla de trabalho. Neste sentido, Nogueira explica que

a incorporação da intensificação da jornada, a ampliação do trabalho através de horas-extras e o prolongamento, seja eventual, seja permanente, nem sempre reproduzem, de modo visível, as reais consequências no exercício profissional docente. Isso quer dizer: muitas vezes, essa obscuridade vai-se incorporando, lentamente, sem a percepção clara de quem amplia a jornada de trabalho. (NOGUEIRA, 2007, p. 46).

As possíveis consequências resultantes do aumento da jornada de trabalho podem acarretar em prejuízos que não são percebidos com tanta clareza, mas podem ser sentidas diretamente nas ações do cotidiano e na qualidade de vida: pessoal e familiar.

Em relação ao tipo de instituição em que eles atuam, ficam divididos da seguinte forma: 03 estão atuando em escolas da rede privada, 5 atuam na rede pública estadual e apenas 1 atua nas esferas públicas estadual e municipal. Esses profissionais ainda se dividem, quanto ao nível de ensino em que atuam, em: Educação Infantil (03), Ensino Fundamental do 1º ao 5º anos (3), Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º anos (1), Educação Infantil e Ensino Médio (1) e Ensino Fundamental 6ª ao 9º anos e Ensino Médio(1), sendo essa última coordenadora pedagógica.

Nesse sentido, destacamos que os participantes que atuam como professores na educação básica aparecem como uma forma de resposta ao Ministério da Educação/ CAPES e mostra que os objetivos traçados por tal órgão de fomento vem sendo perseguidos no que diz respeito à formação de professores em nível superior para a educação básica.

No tocante ao tempo de atuação na docência pós-formação, constatamos que 4 deles têm um ano ou menos de exercício, 1 deles tem de 2 a 3 anos de serviço e 4 já lecionaram de 1 a 2 anos. Entretanto, cabe aqui explicar que dentre estes está a participante P12, que atua como coordenadora pedagógica. Ao observarmos sua resposta à questão 39, constatamos que nunca atuou como docente, mas sempre como especialista educacional.

Sabemos ainda que dentre os profissionais docentes atuantes, 6 deles são contratados, 2 são servidores públicos e 1 encontra-se em situação que não foi identificada no questionário. Para concluirmos nosso quadro de respostas sobre a atuação profissional dos

participantes, cabe informar que 2 deles não responderam à questão, 1 é servidor público em outra área e 2 encontram-se em outra situação não prevista pelo questionário.

Ao observarmos os dados, vimos que, apesar de muitos participantes considerarem que não há vagas no mercado de trabalho para eles, todos aqueles que não residem em Diamantina estão empregados em sua respectiva área de formação, com exceção de uma participante, que continua na vida acadêmica. A atuação profissional dos professores no Vale do Jequitinhonha é esclarecida por Bodolay e Santos:

A presença das licenciaturas da UFVJM vai ao encontro da necessidade que há anos as regiões do Nordeste e Norte de Minas e parte do Leste acumularam em seus históricos, inclusive na educação superior, de uma instituição pública de ensino superior que atuasse presencialmente na formação de professores para o ensino básico, em que 74,45% dos professores atuam no ensino médio sem licenciatura ou formação de curso superior e cerca de 64,4% atuam no ensino fundamental sem licenciatura ou curso superior. (BODOLAY; SANTOS, 2015, p. 115).

Por isso, acreditamos que, em todo o Vale do Jequitinhonha, ainda existem diversas vagas ociosas para pedagogos, exceto em Diamantina, tendo em vista que esta é o polo de formação dos profissionais, onde a maioria dos licenciados permanece à procura de emprego após a graduação.

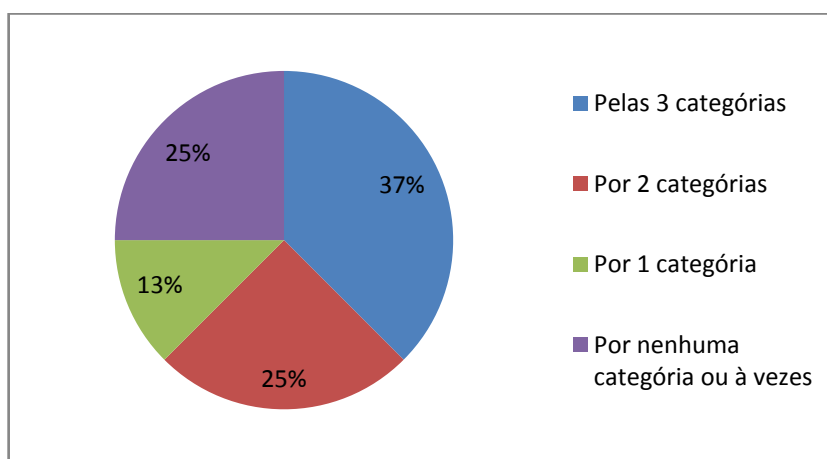
Nas próximas questões tivemos respostas de 09 dentre os 14 participantes, mas apenas as opiniões de 8 participantes foram consideradas para análise, visto que, de agora em diante, as questões são direcionadas somente aos profissionais atuantes, ou que já atuaram na docência e, conforme explicitado anteriormente e verificado na questão 39, a participante P12 ainda não exerceu essa atividade, porém sempre que julgarmos pertinente analisaremos também o posicionamento dessa participante, já que ela respondeu a todas as questões e nos traz, dessa forma, um olhar diferenciado e paralelo ao dos professores. Cabe esclarecer que não haverá comparação entre o posicionamento dos participantes “professores” e da participante “coordenadora pedagógica”.

As questões de número 21 até 38 abordam pontos relativos ao início da carreira docente; por isso consideramos as respostas dos participantes P1, P2, P4, P6, P7, P8, P11 e P13, já que esses são os únicos que atuam ou já atuaram como professores. Entre esses participantes, 5 consideram que a instituição em que atuam lhes oferece apoio e reconhece o trabalho deles; 2 não percebem com plenitude essas ações e acreditam que às vezes existem e às vezes não. Dessa forma, apenas 1 dos participantes não se considera reconhecido e apoiado pela escola em que trabalha.

O mesmo é percebido ao serem questionados sobre o apoio e o reconhecimento dos colegas. Já no tocante à percepção de reconhecimento por parte de pais dos alunos, há um aumento no número de participantes que veem reconhecimento e apoio esporádicos (4), mas se manteve o número de participantes que se consideram reconhecidos e apoiados por eles (4), ou seja, às vezes. Em relação ao acompanhamento das atividades por parte da equipe pedagógica, os participantes se dividiram igualmente entre as três opções possíveis: SIM, NÃO e ÀS VEZES.

No Gráfico, traçamos o número de participantes que se sentem reconhecidos pelas três categorias (gestão escolar, colegas, e pais e alunos), por apenas duas ou apenas uma. Estamos considerando, aqui, os participantes que, de fato, se sentem reconhecidos e recebem apoio, ou seja, os que responderam “sim” às questões 21 e/ou 22 e/ou 23.

Gráfico 3 - Percepção dos participantes em relação ao reconhecimento e apoio dos Pais e alunos; Gestão Pedagógica e Colegas



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Entendemos que o reconhecimento do trabalho desses profissionais é transpassado pela questão da valorização da profissão em um contexto geral, não somente dentro do ambiente escolar. Para Gatti e Barreto (2009), pesquisas realizadas mostram que os professores sentem a perda de prestígio social e que esta perda é real quando se considera a opinião de diferentes segmentos sociais sobre a profissão docente. Pode-se afirmar que as expectativas são altas, mas a valorização é baixa.

O clima de trabalho para a maioria dos participantes (7) é considerado agradável; um dos participantes não compartilha desse posicionamento e outro entende que o clima de trabalho oscila entre agradável e não agradável. Nessas duas últimas questões, sobre o

acompanhamento da equipe pedagógica e sobre o clima de trabalho, levamos em consideração também a resposta da participante P12, que é coordenadora pedagógica, por entender que ela faz parte desses processos.

Dando continuidade ao nosso levantamento, observamos que todos os professores obtêm respostas positivas em relação ao aprendizado dos alunos e que a maioria (6) tem experiências positivas quanto à gestão na sala de aula; apenas 2 afirmam não terem essas boas experiências. A indisciplina não parece ser um dos motivos que dificulta essa gestão, já que boa parte (5) dos professores dizem que às vezes têm dificuldade em lidar com ela, dois deles afirmam não ter esse tipo de dificuldade e apenas um encontra dificuldade em lidar com a indisciplina.

Neste ponto, compartilhamos da análise feita por Maia (2016) sobre a mudança da percepção da escola pública quando os participantes são colocados em diferentes posições, primeiro como aluno, e agora como os próprios gestores de turmas escolares. Apesar de não termos a visão dos participantes enquanto alunos das escolas públicas, entendemos que esses trazem em seus históricos pessoais uma carga de conhecimento sobre as escolas públicas, já que todos eles estudaram exclusivamente em instituições desse tipo, mas que ainda assim encontram dificuldade em lidar com situações que talvez tenham vivenciado como alunos. Por isso, acompanhamos o pensamento de Arroyo (2010, *apud* Maia, 2016, p. 50) ao dizer que a “formação acontece na totalidade de práticas e, sobretudo no movimento educativo que as propostas legitimam e incentivam”.

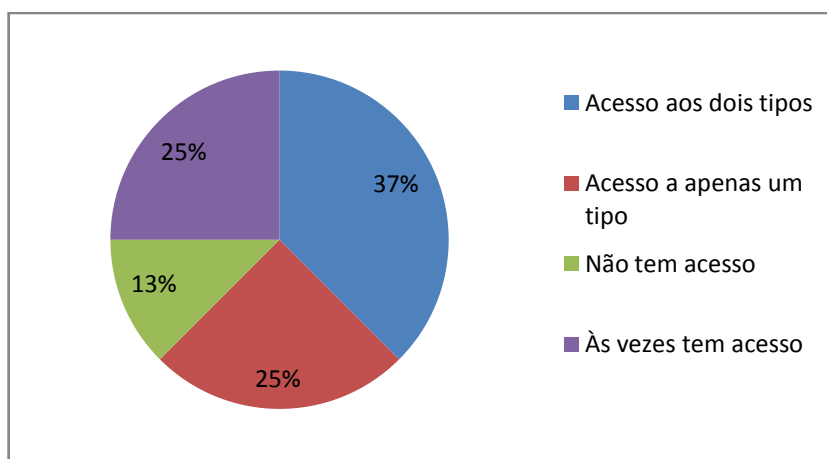
Em relação à implantação de diferentes e novas práticas pedagógicas, percebemos que apenas um participante não vê resistência por parte da escola; o restante se divide quanto a esse entendimento, mas boa parte deles (5) afirmam que às vezes existe certa resistência e os outros (3) não consideram haver resistência por parte das instituições em que atuam. Mais uma vez consideramos a resposta da participante P12, tendo em vista que deve estar à frente dessas diferentes práticas.

A estruturação física das escolas é considerada por 02 participantes como não adequada e por 05 como adequadas; 1 deles acredita que em determinadas situações é adequada. No que diz respeito ao uso de equipamentos e recursos tecnológicos, bem como acesso aos materiais pedagógicos nas escolas, 4 participantes disseram fazer uso dos equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis na instituição e também ter acesso a materiais pedagógicos; um deles diz que às vezes faz uso dos materiais e recursos tecnológicos, assim como às vezes têm acesso a materiais pedagógicos. Um dos participantes não tem acesso a equipamentos e recursos tecnológicos, mas, em contrapartida, tem acesso a

materiais pedagógicos. Já outro tem acesso a esses materiais, entretanto o uso dos equipamentos e recursos de tecnologia nem sempre é permitido.

O Gráfico 6 mostra o percentual de professores que tem acesso aos materiais pedagógicos, equipamentos e recursos tecnológicos das escolas onde trabalham.

Gráfico 4– Acesso, por parte dos participantes, aos materiais pedagógicos, equipamentos e recursos tecnológicos das escolas em que trabalham



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Ao continuar nossa interlocução com os participantes, recorremos a Nóvoa, por acreditarmos que

a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modelos coletivos de produção e de regulação do trabalho. (NÓVOA, 2009, p. 07).

Entretanto, para que essas equipes pedagógicas possam desenvolver um trabalho de qualidade, é necessária uma boa estrutura escolar, além de bons equipamentos e recursos pedagógicos, os quais deverão ficar à disposição para uso. Por isso as instalações físicas e corpo profissional escolar devem estar cadenciados para que haja bom funcionamento e boa qualidade no trabalho prestado. Ao observarmos as respostas dos participantes, percebemos que existe um descompasso em relação a esses aspectos, o que se converte num elemento dificultador para o exercício da profissão.

Percebemos que o regulamento do PIBID traz, em diversos pontos do seu texto, a questão do uso de recursos tecnológicos como forma de aprendizagem e ao observarmos os

relatórios do PIBID Pedagogia de 2014 e 2015 notamos que isso foi feito e que foram gerados vários produtos com a utilização da tecnologia, entretanto constatamos nas respostas dos participantes que o acesso a esses recursos é limitado, o que nos leva a crer que existe uma confiança por parte dos dirigentes escolares nos participantes do programa, talvez por este ser gerido e custeado pelo governo federal, o que traria uma segurança maior em relação a prestação de contas dos materiais danificados.

Outro fator de grande relevância para a prestação de serviço se trata da remuneração recebida para tal. Nesse quesito, percebe-se grande insatisfação em relação ao salário, tendo em vista que 5 dos participantes não estão satisfeitos com o vencimento recebido e 3 deles se dizem satisfeitos. A luta por melhores salários dos professores foi dificultada por uma visão histórico-social construída sobre a imagem do professor. Atualmente a docência vem sendo colocada em um contexto de especialidade profissional, mas as mudanças ocorrem em ritmos diferentes em cada região. Para Gatti e Barreto,

a representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria (GATTI; BARRETO, 2009, p. 233).

Cabe-nos, aqui, salientar que essa representação está associada à própria história da profissão, e isso traz uma carga de concepções e significados, não só nas dimensões materiais dos sistemas educacionais, mas também nas mentalidades dos professores, em suas identidades e suas práticas (TEDESCO; FANFANI, 2004).

Quanto à carga horária de trabalho, apenas 02 não consideram adequada; os demais estão satisfeitos com a quantidade de horas trabalhadas. Já no tocante às turmas em que lecionam, 6 deles consideram que não receberam as mais difíceis e 3 dentre esses acreditam o número de alunos por turma é inadequado; um daqueles que diz ter recebido as piores turmas entende que o número de alunos é inadequado, já o outro não vê problemas quanto a isso.

No que se refere à discussão sobre as práticas com os colegas principiantes, nenhum dos participantes nega que haja essa interação, mas 3 deles dizem discutir essas práticas de vez em quando, enquanto os outros 5 afirmam discutir as práticas com os colegas que estão em início de carreira. No tocante à busca por apoio em pessoas de fora da escola,

como amigos, família, ex-professores, cursos etc., a grande maioria (7) diz ter esse costume e apenas um diz buscar esse apoio em momentos esporádicos.

Entendemos que, ao buscarem apoio em pessoas, *blogs*, cursos, amigos etc., os participantes também estão procurando novas maneiras de se manterem atentos aos acontecimentos em um contexto geral e ao discutirem suas práticas com os colegas principiantes ocorre troca de experiências e reflexão sobre suas práticas, acarretando, dessa forma, em um processo de mútua aprendizagem e aquisição de saberes. Para Tardif,

Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação onde o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício (TARDIF, 2005, p. 58).

Verificamos, ao final dessa primeira parte da nossa análise sobre o exercício docente que, apesar de percorrerem caminhos parecidos dentro da carreira docente, os participantes caminham em ritmos diferentes. Alguns deles sentem dificuldades diante de determinadas ocasiões que, para outros, são consideradas triviais e estes, por sua vez, encontram obstáculos não percebidos por aqueles. Dessa forma, percebemos que processo de construção da carreira docente se edifica principalmente nas experiências vividas no ambiente escolar.

Entretanto, em função de aceleradas mudanças que ocorrem no contexto extraescolar, pelas quais todos são atingidos, inclusive dentro da escola, como a evolução tecnológica, por exemplo, é necessário um processo de formação constante, ou seja, de formação continuada para que essas transformações no cotidiano não se tornem mais um desafio aos docentes.

A fim de ilustrarmos nosso pensamento, aproveitamos da ideia de Huberman sobre o desenvolvimento da carreira docente:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consequências, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). (HUBERMAN, 2000, p.38).

Assim, entendemos que a dificuldade em início de carreira percebida pelos participantes não se restringe à profissão docente e que a prática constante do exercício faz com que eles se tornem cada dia mais experientes, seguros e, conseqüentemente, mais competentes para o trabalho, seja como professor, membro de coordenação pedagógica ou qualquer outra função que possa ser exercida pelo pedagogo.

5.2 O início da docência dos egressos do PIBID Pedagogia

Veremos agora as opiniões dos participantes em relação ao início da docência dos egressos do PIBID no exercício da profissão, baseadas nas respostas às questões 39, 40 e 41 do questionário, que tratam respectivamente sobre o desejo de permanecer na carreira docente e a opinião sobre o início da docência.

No que diz respeito aos aspectos relacionados ao início da carreira docente, alguns dos participantes expressaram que tiveram certa dificuldade logo que ingressaram na profissão, a qual foi percebida de diversas formas, seja em relação ao mercado de trabalho ou mesmo em relação ao desenvolvimento de atividades corriqueiras da profissão, como demonstrado nas respostas das participantes P7, que nos diz que “[n]ão ensina fazer plano de aula na faculdade... tive dificuldade demais para fazer no começo...” e da participante P8, que pontua sobre “[a] dificuldade na inserção ao mercado de trabalho, principalmente em escolas estaduais”.

Esse “choque” inicial ainda revelou algumas condições de “insegurança” sentidas pela participante P11 e constrangimento frente à realidade posta pelas escolas, conforme confirmamos na narrativa da participante P13: “A realidade nos constrange, pois quando formamos trazemos novas ideias, mas muitos nos impedem”.

Tivemos também as respostas das participantes P1 e P4, que trilharam por caminhos parecidos: “A princípio é tudo muito novo, mas aos poucos você vai se adaptando à escola e adequando seus objetivos a serem trabalhados tanto dentro quanto fora da sala” (P1) e: “Não é fácil no início, aos poucos vai se adaptando com a experiência” (P4).

Destacamos ainda as contribuições das participantes P9 e P10, que ainda não atuaram como professoras. A participante P10, ao expressar que existe “[d]ificuldade de emprego na área”, chama atenção para a falta de oportunidade para inserção no mercado de trabalho, e aponta esse como o principal motivo de não ter ingressado na vida profissional. Todavia, percebemos, em uma análise anterior, se tratar de um problema restrito,

em alcance de Vale do Jequitinhonha, a cidade de Diamantina (e talvez regiões mais próximas a esta). Já a participante P9 atribui à continuação dos estudos o fundamento para não ter começado a lecionar: “Ainda não iniciei, pois continuei os estudos e estou terminando o mestrado”.

Além dessas duas últimas, tivemos ainda uma colocação da participante P12, que também não atuou, pós-formação, em sala de aula; contudo está mais próxima à docência do que as participantes P9 e P10, já que exerce a coordenação pedagógica em uma escola estadual. Com isso, podemos ter uma visão externa de um sujeito que acompanha de perto atividade docente. Para ela, os principais empecilhos ao trabalho dos professores são a precariedade nas estruturas físicas e materiais e falta de recursos, que não são fornecidos pelo Estado. Ela traz ainda uma questão bastante debatida recentemente entre os profissionais da educação, que é a dualidade entre teoria e prática:

O aspecto que observei em relação à docência é a falta de recurso, estrutura física e material que o estado não disponibiliza para nossas escolas, bem como o distanciamento que há entre a prática e a teoria vivenciada nos cursos de licenciaturas da faculdade (P12).

Os participantes P2 e P6 não quiseram opinar sobre suas experiências em início de carreira e os participantes P3, P5 e P14 não opinaram sobre o assunto nessa questão.

Ao retornarmos nosso diálogo com os participantes, recorremos a Huberman (2000), ao pronunciarmos sobre o ingresso na carreira docente. Para o autor, esse contato inicial com a sala de aula é marcado por um estado de “sobrevivência” e “descoberta”:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente de “choque do real” a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e as relações demasiado distantes, dificuldade com alunos que criam problemas, com materiais didáticos inadequados, etc.

Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaustão por estar, finalmente em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Geralmente os dois aspectos são vividos em concomitância, de forma que o segundo aspecto faz com que haja uma superação do primeiro. Entretanto, existem perfis em que apenas um desses componentes se sobressai. A relação dos aspectos citados e também sua

sobreposição é percebida ao traçarmos um paralelo entre as respostas dos participantes à questão de nº 39, através da qual se pretende investigar quais são suas aspirações em relação ao prosseguimento na carreira docente.

Nessa questão, tivemos diferentes nortes, mas entendemos que a grande maioria pretende permanecer na carreira docente pelos mais variados motivos, seja por afeto à profissão, pelo esforço depreendido para alcançar tal posição ou mesmo pela afinidade com a docência. Contudo, tivemos alguns participantes que expressaram dúvidas em relação à permanência no magistério e ainda duas participantes que não pretendem seguir carreira em sala de aula e um outro participante (P5) que não respondeu à questão.

Ao observarmos as respostas das participantes P13 e P4, vemos que elas fizeram uma escolha, se esforçaram para alcançar tal objetivo e por isso pretendem dar prosseguimento na carreira escolhida: “Sim, pois formei para atuar na minha profissão” (P13) e “Sim, porque sou pedagoga e estudei muito para conquistar minha carreira como docente” (P4).

Apesar de não estar claramente posto, o mesmo foi percebido nas narrativas das participantes P7, porém acrescenta-se a esta o fato de gostar de atuar na profissão: “Porque eu quis esta área... e gosto de atuar nela...” e P3, que ainda não atua na área educacional, mas gostaria de ingressar, não necessariamente como professora, mas como parte da gestão escolar: “Gostaria de entrar, porque estudei e meu objetivo é este, talvez não em sala de aula, mas na área administrativa”. Aproxima-se a essas a fala da participante P14, que ainda não ingressou na carreira, mas expressa o desejo pelo exercício docente: “Ainda não estou atuando, mas pretendo exercer a docência”.

Temos ainda as participantes que pretendem continuar por gostar ou se identificar com a profissão: “Sim, eu gosto da minha profissão” (P11); “Pretendo, pois é uma profissão muito amada por mim desde o início, e o conhecimento que passamos para outras pessoas nunca é em vão. Assim vou ajudando as crianças terem um futuro melhor” (P6); “Sim, não vejo outra opção em que eu me encaixe melhor” (P8). Trazemos aqui também a resposta da participante P12, que atua como coordenadora pedagógica, mas pretende exercer a docência logo que tiver oportunidade: “Sim, pois amo minha profissão, mas desde que formei trabalhei como especialista da educação básica, dessa forma estou tendo a oportunidade de aprimorar minha formação e assim que estiver oportunidade irei lecionar”.

Nota-se nas narrativas dessas participantes uma emersão da identidade profissional provinda a partir da significação e reafirmação da prática social da profissão. Para significarmos melhor nossa fala, recorremos aos ensinamentos de Pimenta (1997) sobre a

construção de uma identidade. Para a autora, “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1997, p.6).

Ainda neste aspecto, entendemos que a subjetividade presente na carreira das participantes remete ao fato de que elas dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela, de forma que suas ações e projetos são voltados para edificação dela. Tardif (2005, p. 80-81) nos diz que a “modelação de uma carreira situa-se na confluência entre a ação dos indivíduos e as normas e os papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis estes que os indivíduos devem “interiorizar” e dominar para fazer parte de tais ocupações”.

Em contrapartida, temos dois participantes que, apesar de atuarem na profissão, não pretendem continuar a exercê-la, seja por almejar novos cargos dentro da área educacional ou mesmo por sentir falta de reconhecimento e pela exaustão do ofício. Dessa forma, ao serem questionados sobre a pretensão de continuidade na carreira docente, tivemos as seguintes respostas das participantes P1 e P2: “Não, meu objetivo é fazer parte da gestão pedagógica” (P1) e “Não por muito tempo, por ser um trabalho exaustivo e com pouco reconhecimento” (P2).

Mais uma vez nos deparamos com a questão da falta de reconhecimento da profissão e as dificuldades encontradas na sala de aula. Sustentados nas ideias de Huberman, acreditamos que essas participantes estejam passando por uma fase de “exploração” dentro da profissão. O autor explica sobre esse tema global da exploração:

No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm oportunidade de “explorar” poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos para além do seu, poucos papéis para além de serem responsáveis pelas suas turmas. No caso de compromisso provisório, à partida, esta fase pode prolongar-se, uma vez que as pessoas irão medir bem as consequências de um comprometimento definitivo com uma profissão que terão procurado com algum desagrado ou na sequência de grandes hesitações. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Ao voltarmos um olhar um pouco mais criterioso sob a participante P1, destacamos que ela exerce a docência desde que estava no curso de graduação e, ao compararmos com os outros participantes, vimos também que ela foi a única a dar aulas por mais de dois anos após a conclusão da licenciatura. Somamos a isso o fato de ela possuir certa tranquilidade em relação ao emprego, já que é servidora pública. Além disso, ela não apresentou dificuldade em lidar com situações vividas no exercício da profissão.

A partir desse breve levantamento das respostas da participante P1, depreendemos

uma nova possibilidade de interpretação baseada na explicação de Cooper (1982, *apud* HUBERMAN, 2000):

Durante essa fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência. (HUBERMAN, 2000, p. 42).

A partir disso, entendemos que após as primeiras vivências em sala de aula talvez a participante esteja em busca de novos desafios, em resposta ao receio emergente de cair na rotina. Para Huberman, essa fase é caracterizada por um processo de “diversificação” na carreira, não só dos professores, mas das profissões em geral.

Para finalizarmos nossos apontamentos sobre os dados obtidos por meio da questão 39, apresentamos as respostas das participantes P9 e P10, que demonstraram dúvidas em relação ao ingresso e à permanência na área educacional. Para a participante P9, sua atuação está condicionada à possibilidade de ingresso: “Talvez, como não sou concursada e a área de atuação da pedagogia está saturada, vai depender se irei conseguir ser contratada, seja pela prefeitura ou estado”. Já para a participante P10, além da dificuldade em conseguir emprego na área, persiste uma dúvida sobre a profissão docente em si: “As (*sic*) vezes sim, ainda permaneço com algumas dúvidas em relação à docência, e sem contar a dificuldade de encontrar emprego na área”.

Não trazemos aqui argumentos novos sobre o mercado de trabalho para os profissionais pedagogos formados pela UFVJM, uma vez que por diversos momentos no decorrer da nossa análise essa questão foi levantada, para as quais nos atrevemos a dizer que já foi compreendido o real motivo da falta de emprego para tais profissionais. No que confere à incerteza sobre a profissão docente, citada pela participante P10, entendemos que isso faz parte de um processo de escolha; entretanto, para que tais dúvidas sejam sanadas e não se tornem um entrave entre o “ser e o não ser (professor)” é necessário ter uma vivência na prática.

Copio aqui um dos questionamentos elencados por Huberman (2000) como “Algumas questões fascinantes de investigação” a fim de promover uma reflexão sobre o que foi posto no parágrafo anterior, em relação à resposta da participante P10:

– Que imagem é que a pessoa tem de si, como professor, em situação de sala de aula, em momentos diferentes de sua carreira? Terão a percepção de que modificaram

seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam?(HUBERMAN, 2000, p.35).

Adentraremos agora nas percepções vivenciadas no percurso acadêmico e no início da carreira dos egressos do Programa sobre o PIBID no exercício docente dos nossos participantes. Destacamos que, sempre que entendermos ser conveniente, retornaremos às questões anteriores, assim como vem sendo feito em nosso estudo, para que tenhamos uma interpretação clara e precisa dos dados, pois trará elementos para reflexão sobre a questão basilar desta pesquisa: PIBID: tornei-me professor?

6 AFINAL, QUAL A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE?

O propósito deste capítulo se ampara na identificação das contribuições, elencadas através do questionário do PIBID no processo da formação docente. Ao analisarmos as questões abertas do questionário, que abordavam sobre a temática, identificamos oito contribuições bastante evidentes, nas respostas dos pesquisados. São elas:

POSTURA EM SALA DE AULA

De acordo P1, “O PIBID foi de grande importância devido ao primeiro contato que tive frente a uma sala de aula e como me portar ou não na presença de meus alunos (...) foram exatamente as experiências vivenciadas em sala de aula na ocasião em que fazia o PIBID que me auxiliaram nesta questão.”

Inegavelmente, uma das maiores dificuldades encontradas e relatadas no início da profissão docente se refere à postura do professor diante dos alunos. O lidar com a diversidade, com a indisciplina, com pensamentos diferentes, com imposições familiares divergentes, por vezes, desmobiliza a ação docente.

Tal dificuldade deve ser exercitada na prática, uma vez que o exercício constante expõe o profissional às mais diversificadas situações e proporciona, a cada dificuldade superada, o aperfeiçoamento ou a aquisição de novas habilidades como, por exemplo, manter o autocontrole diante de situações conflituosas. Neste sentido, o PIBID depreendeu várias ações que proporcionassem um contato direto com o exercício da prática docente, como notamos em diversas atividades destacadas nos relatórios de atividades do PIBID/PEDAGOGIA de 2014 e 2015. Destacamos duas ações para que possamos concluir nossa ideia:

Os alunos do 3º, 4º e 5º ano (*sic*) foram direcionados a relacionarem a imagem ao texto, trabalhado o bingo de palavras e com os alunos do 1º e 2º ano (*sic*) foi trabalhado música para identificar os próprios nomes. Oficina realizada na Escola Municipal Jalira Lucchesi de Miranda. (Atividade 16. Relatório de atividades, PIBID/PEDAGOGIA, 2015.p. 12)

Em equipe os pibidianos elaboraram atividades (lúdicas) relacionada a (*sic*) disciplina de português para intervenção com os alunos de baixo desempenho. Data: 23/04/2014, (Turmas: 2º e 4º ano (*sic*)), da Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek. (Atividade 56. Relatório de atividades, PIBID/PEDAGOGIA, 2014, p. 7)

SEGURANÇA NO INÍCIO DA CARREIRA

De acordo P2, “O PIBID foi de extrema importância no meu processo de formação enquanto aluna e futura docente. Pois, (*sic*) o programa nos insere dentro da realidade escolar e na prática, de fato, da docência. Pude vivenciar experiências que nem mesmo os estágios puderam me proporcionar. E sou muito grata por ter tido a oportunidade de ter participado do programa. Só elogios. Como sempre digo aos meus conhecidos das licenciaturas: ‘Todo estudante deveria passar pelo PIBID.’ Após ter passado por essa experiência conclui minha graduação bem mais segura para enfrentar uma sala de aula, coisa que antes eu não me sentia preparada.”

Compreendemos que a aquisição da segurança em sala de aula passa por um processo de autoconhecimento e esse, por sua vez, se faz em momentos de reflexão sobre diferentes situações vividas no cotidiano escolar. Esses momentos foram percebidos nos relatórios de atividades 2014/2015, através das observações e atividades feitas no ambiente escolar:

Os bolsistas foram direcionados um para cada classe (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) (*sic*), com intuito de observar as aulas e auxiliar os alunos nas atividades propostas pelas professoras regentes. Trocaram experiências, questionaram as professoras sobre o conteúdo programático, sendo esse momento um importante complemento à formação docente. (Atividade 6. Relatório de atividades, PIBID/PEDAGOGIA, 2015, p. 9).

Acreditamos ainda que demonstrar segurança técnica, emocional, relacional, dentre outras, no início da carreira, inevitavelmente favorece a conquista do espaço profissional, pois a partir da segurança estabelecida o docente demonstra e adquire credibilidade frente aos seus pares.

NOVAS EXPERIÊNCIAS

De acordo P3, “O PIBID me expôs a várias situações inusitadas nas quais aprendi muito. Vale muito a pena participar deste programa, principalmente quando não temos experiência como docente, é uma maneira direta de aprendizagem.”

P4 afirma: o PIBID “[c]ontribuiu muito na minha didática, pois através do programa conseguir absolver (*sic*) vários aspectos positivos através das minhas experiências nas escolas e também me proporcionou autoconfiança e me preparou para começar a lecionar.”

P10 diz: “O PIBID foi de extrema importância para minha formação, me trouxe uma vasta experiência para minha atuação como docente.” Observamos que a troca de experiências que os alunos têm ao desenvolverem as ações do PIBID lhes ajuda a adquirirem novos conhecimentos, conforme percebemos ao traçar um paralelo entre as respostas dos participantes e o resultado das ações desenvolvidas pelos pibidianos, disponível no relatório de atividades do subprojeto de 2015:

Os pibidianos elaboraram oficinas relacionadas às disciplinas de português, matemática e demais unidades curriculares para a intervenção pedagógica (*sic*) o que refletiu num impacto bastante positivo junto aos alunos e professores. Neste sentido observou-se a troca de experiências e um grande acréscimo intelectual, buscando integrar os membros da UFVJM, outras universidades, parceiros e escolas estaduais e municipais, diversificando as atividades meramente escolares. (Relatório de atividades, PIBID/PEDAGOGIA, 2015, p.6).

Acreditamos que a possibilidade de vivenciar experiências diversificadas em sala de aula enriquece a dinâmica escolar e, consequentemente, aumenta a segurança do professor. Não diferentemente, demonstrar estar aberto e preparado para vivenciar novas experiências impulsiona a prática pedagógica e demarca novas possibilidades no fazer docente.

APRESENTA A REALIDADE DOCENTE

Deparar-se com as dificuldades da docência e a busca pela superação delas foi a contribuição do PIBID, segundo P5, quando afirma: “Foi muito importante, muito aprendizado. Pois foi na prática do PIBID que aprendi e desenvolvi muitas coisas. Nele você vê o que realmente é ser professor.”

Percebe-se que a narrativa da participante P5 aproxima-se bastante de algumas das ações listadas nos relatórios de atividades, dos anos de 2014 e 2015, do subprojeto Pedagogia. Nesses relatórios, foi destacado que as ações desenvolvidas pelo pibianos “[a]proximou e integrou os alunos da licenciatura em Pedagogia da UFVJM com a realidade local, com o intuito de formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento local e regional e “[c]olaborou com o desenvolvimento de práticas de ensino que extrapolaram o espaço físico das escolas, aproveitando o potencial pedagógico oferecido em Diamantina/MG.”

Nos debates acadêmicos, muito se tem falado sobre os limites que a prática pedagógica encontra diante da realidade. Desde o processo de formação profissional inadequado, passando por uma infraestrutura escolar precarizada, até a desvalorização

profissional, há elementos das mais diversas ordens que dificultam a ação docente.

PLANEJAMENTO

O planejamento é apresentado como um dos pilares da ação pedagógica, principalmente nos cursos de licenciatura. De acordo P8, uma das principais contribuições do PIBID foi “no sentido de dar direcionamento, perspectiva e significação do contexto escolar que não seriam adquiridos unicamente com o estágio.”

Compreendemos que tais contribuições foram proporcionadas aos pibidianos quando observamos as ações desenvolvidas por eles e registradas nos relatórios de atividades dos anos de 2014 e 2015. A fim de elucidar nosso posicionamento, buscamos, no item 4 do subprojeto Pedagogia/2015, a ação de nº 84, que teve como objetivo o “Planejamento e organização do Projeto de Empreendedorismo na Escola Municipal Casa da Criança Maria Antônia”, e o resultado da ação nº 83, que se deu através da “Apresentação dos objetivos do PIBID e do novo planejamento para a diretora da escola”. Citamos ainda que no item 5.1 do relatório de atividades do subprojeto do PIBID Pedagogia/2014, o “planejamento de aulas com recursos tecnológicos” foi um dos produtos gerados a partir das ações desenvolvidas pelos bolsistas.

Assim, entendemos que o firme propósito previsto no projeto do PIBID da UFVJM em planejar e articular as ações dos bolsistas se torna de grande relevância, pelo fato de que, no PIBID, o discente geralmente vivência um tempo maior do que o período do estágio, no espaço escolar, permitindo-lhe fazer mais encaminhamentos pedagógicos.

CONTRIBUIU PARA FORMAÇÃO PESSOAL

Um destaque dado pelo P10 se referiu ao aspecto pessoal: “O PIBID contribuiu tanto para minha formação pessoal quanto profissional”. (...) “Foi uma boa experiência e pude criar oficinas diferenciadas que me fez ter um olhar diferenciado para minha prática pedagógica”.

Dentre as dificuldades mais recorrentes destacadas pelos discentes, a introspecção é uma delas. A dificuldade de falar em público, usar microfone ou coordenar um pequeno grupo é recorrente no início da profissão.

Essas dificuldades podem ser trabalhadas através de ações que promovam a autorreflexão, a aquisição de novas experiências e o exercício do convívio social. Para isso, houve o desenvolvimento de oficinas, apresentações de trabalhos em congressos nacionais e

internacionais, apresentação teatral e reuniões, como podemos perceber nos relatórios de atividades do PIBID/PEDAGOGIA.

Destacamos algumas ações que julgamos terem ajudado os bolsistas a desenvolverem a comunicação interpessoal e a socialização: “Contaçõ de história com “fantoques”. Tema: O verdadeiro sentido da páscoa. Ao final realizou-se um jogo de perguntas e respostas. Data: 15/04/2014 (Turmas: 2º e 4º ano), da Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek.” (Atividade nº 55, relatório de atividades PIBID/PEDAGOGIA, 2014).

Com apoio financeiro da PROAPE – UFVJM, a bolsista de iniciação à docência participou do Congresso Internacional de Pedagogia em Cuba, onde apresentou o artigo intitulado “Estratégia Institucional de Melhoria da Formação Inicial e Contínua de Professores”, o trabalho ressaltou as contribuições do PIBID para a formação docente Brasil. Possibilitando a participação da discente em debates, oficinas e mesas redondas. (Atividade nº 02, Relatório de atividades PIBID/PEDAGOGIA, 2015, p. 7).

FORMAÇÃO ACADÊMICA

A P11 destacou: “foi muito importante o PIBID na minha formação acadêmica” e a P12 acrescentou, na mesma direção: “O PIBID me proporcionou grandes contribuições no exercício no âmbito escolar. Essa experiência é fundamental para a formação dos licenciados, uma vez que os prepara para exercer a prática e consolidar a teoria adquirida no decorrer dos anos na faculdade.”

Um dos grandes desafios disseminados nas licenciaturas é a articulação e consolidação da teoria através da prática e isso está entre um dos principais objetivos do PIBID. Por meio do programa os alunos têm a oportunidade de por em prática os conhecimentos teóricos adquiridos no curso de licenciatura, melhorando dessa forma a qualidade das ações acadêmicas. Percebemos que a melhoria na formação acadêmica e profissional está explícita nos objetivos listados na Portaria nº 72, DE 9 DE ABRIL DE 2010, que dispõe sobre o PIBID, no âmbito da CAPES. Ela traz, nos incisos II, III e IV do artigo 1º os seguintes objetivos:

- II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
- III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em

avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras (BRASIL, 2010).

Diante disso, percebemos, ao observar as respostas das participantes e alguns dos objetivos do programa, que o PIBID/PEDAGOGIA trabalhou em conformidade com o que propõe o projeto maior, fazendo com que os acadêmicos alcançassem o que foi proposto em nível nacional, no que diz respeito à formação inicial.

IDENTIFICAR AS LACUNAS NUM PROGRAMA EDUCACIONAL

Embora possa ser interpretado como uma contribuição que destoa das demais, as participantes P7 e P9 afirmaram: “NÃO ENTRAMOS TÃO CRUAS... Mais ainda precisa melhorar o programa muitooo...”. P9 acrescenta: “Mas, acredito que atuar ou não no PIBID, não seja o fator determinante que estimule continuar atuando na Ed. Básica. O programa teve muitas falhas, principalmente, no papel importante que o supervisor vinculado a escola participante tinha e não exercia como esperado.”

Entendemos que tais afirmativas também podem ser fruto de uma ação-reflexão-ação própria do processo avaliativo do programa. Isso é percebido no relatório de atividades do subprojeto Pedagogia do ano de 2015 (p.43), ao fazer a descrição de impactos das ações/atividades: “para os discentes da UFVJM, o investimento do PIBID, proporciona oportunidades de se inserirem no campo prático de trabalho onde tem a possibilidade de perceber pontos positivos e pontos que precisam ser melhorados para investimento na educação de qualidade.”

A partir das informações contidas nos indicativos acima, todos os participantes entendem que o conhecimento adquirido por meio da participação do PIBID foi importante para o processo de formação que tiveram no curso de graduação, principalmente no que se refere ao primeiro contato com a sala de aula, de forma que através dessa inserção no contexto escolar eles puderam fazer uma autorreflexão sobre suas próprias didáticas.

Todavia, ainda que considerem o programa significativo, temos alguns participantes que ponderam que ele deve passar por reformulações, a fim de possibilitar melhorias em sua execução.

Entendemos que essas ponderações feitas pelas participantes P7 e P9 têm grande relevância no processo de construção de um pensamento crítico, que pode ser usado no aprimoramento do programa. Entretanto, mesmo havendo melhorias a serem feitas, os problemas postos não maculam a imagem do programa, uma vez que seu intuito é suprir uma

necessidade há muito percebida nos currículos das licenciaturas. Esse lapso na formação inicial trata-se da necessidade de aquisição dos saberes da experiência para a aquisição de uma formação profissional sólida e de qualidade.

Nessa direção, Pimenta (1997, p. 7-8) vem ao encontro do nosso pensamento ao enunciar que “[o]s saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho”.

Já, para Tardif,

A aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimento teórico e técnico que os preparem (*sic*) para o trabalho. Mas, mesmo assim, acontece raramente que a formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários a realização de suas tarefas. (TARDIF, 2015, p. 57).

Portanto, ao promover processos de reflexão sobre a própria prática e a pesquisa da prática, o programa assume papel de grande importância na formação dos futuros professores. É notório que a experiência docente adquirida através da participação no PIBID possibilitou que os profissionais em início de carreira tivessem mais segurança ao exercer as atividades em sala de aula e, apesar de não ser um fator determinante na escolha pela carreira docente, o programa cumpre o que é proposto em seus objetivos principais, como a valorização da profissão e incentivo ao exercício docente.

Nesse sentido, recorremos a Vieira e Serejo (2015, p.95), que nos dizem que o programa “deve ser parte integrante e articulador para alterar ambas as realidades tanto do professor quanto do aluno”. Por isso entendemos que o programa, por si só, não forma professores, mas cobre uma lacuna no processo formativo desses profissionais que, quando preenchida, pode-se considerar um aspecto determinante para melhoria da formação.

Ainda nesse viés, observamos que as participantes P1, P4, P7, P11 e P13 encontraram dificuldade em determinadas ocasiões e/ou atividades logo no início do magistério. No entanto, o constante exercício fez com que elas conseguissem se adaptar ao cotidiano escolar e manter o desejo, com exceção da participante P1, a qual já estudamos de forma mais aproximada anteriormente, que optou pela continuação na carreira docente.

Independente das dificuldades encontradas por elas no início da carreira, chamamos a atenção para o fato de que todas aquelas participantes, ainda assim, consideram que as experiências vividas no PIBID foram, de alguma forma, importantes e decisivas para suas formações, bem como para o exercício docente. Salientamos que “o início de carreira representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho” (TARDIF, 2005, p. 82).

Destacamos ainda a mensagem deixada pela participante P2 sobre a significação do PIBID em seu processo de formação como discente e futura professora e que, apesar de não ter a pretensão de continuar na carreira docente, traçou muitos elogios ao programa e abordou uma questão de tamanha relevância aos novos currículos dos cursos de licenciatura, que são os estágios.

A resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior. Nesta houve mais atenção em relação ao Estágio Supervisionado, que passou a ter uma carga horária de 400 horas, além de 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do aluno, nas quais está inserida a atividade de iniciação a docência. Isso mostra a preocupação tanto em relação ao estágio quanto ao processo de inserção na docência que, por muito tempo, foi esquecido nos currículos dos cursos de formação de professores. Para tanto, trazemos ao presente uma colocação feita por Maia, em pesquisa realizada em 2016, por entender que tal posicionamento cabe neste momento de tanta instabilidade e incerteza política sobre o futuro da educação no país, principalmente no tocante à formação de professores:

Considerando a importância e a necessidade do PIBID como uma política pública que deveria ser uma política de estado, esse poderia ter uma maior visibilidade social e quiçá que, em momentos de crise, a sociedade, para além da acadêmica, pudesse lutar e defender esse programa por ser de fato um incentivo formativo para os futuros professores docentes das regiões dos vales do Jequitinhonha e Mucuri e do país. (MAIA, 2015, p.51).

Assim, consideramos de extrema importância no processo de construção da identidade do professor o contato com as atividades práticas promovidas, dentre elas, pelo PIBID, que entendemos ir além das atividades desenvolvidas nos estágios curriculares e que aos poucos vai se incorporando nos novos currículos.

Entendemos, por fim, que é inquestionável a influência positiva que o PIBID/PEDAGOGIA da UFVJM exerceu na formação e na escolha profissional da maioria

dos nossos participantes, despertando ou reforçando o interesse pela docência, mesmo com todas as dificuldades do que é ser docente atualmente no nosso país. Certamente, no âmbito da UFVJM, percebemos o quão valioso o programa foi para esse nível e para essa área de conhecimento da educação, visto que atrai, ainda que na contramão dos encantos profissionais, docentes qualificados para atuarem nas escolas públicas de educação básica.

Faremos no próximo capítulo as nossas considerações sobre este estudo, para que possamos compreender, de forma mais clara, as contribuições do nosso objeto de estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a contribuição do PIBID para a formação docente dos ex-alunos do curso de Pedagogia da UFVJM. Assim, pautou-se na seguinte indagação: *as atividades do PIBID Pedagogia colaboraram com os alunos que participaram do programa na sua inserção na profissão docente da educação básica?*

Na busca de um encaminhamento condizente, houve necessidade de resgatar momentos da história da educação que corroboraram nosso contexto; identificar as políticas públicas brasileiras voltadas para a formação de professores; analisar os documentos oficiais que estabeleceram a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID; caracterizar o perfil dos egressos do PIBID de Pedagogia/2014-2015; analisar se a área de formação dos egressos corresponde à área de atuação profissional; verificar se os alunos que participaram do PIBID Pedagogia/2014-2015, que já se formaram, atuam como professores.

Durante o breve resgate histórico, nos apoiamos nas ideias de autores como SAVIANI (2013), ROMANELLI (1986), PIMENTA (1995), DOURADO (2002) e GATTI (2008). Nesse sentido, podemos reafirmar o que está posto nos debates educacionais que preconizam o processo lento de evolução da educação brasileira até a segunda década do século XX. Importante ressaltar que, dentre os movimentos educacionais, o Manifesto dos Pioneiros em 1932, assume condição de destaque, uma vez que, de acordo SAVIANI (2013), teve como proposta renovar a escola tradicional com o apoio de diversos intelectuais da época, os quais buscavam redirecionar os ideais da educação, defendendo a laicidade, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação. Em relação à formação de professores, o manifesto reivindicava melhores salários e uma formação em nível superior, de forma a agregar também um aprofundamento pedagógico proporcionado pela universidade, não apenas uma formação secundária.

Constatamos, durante o processo do resgate histórico, que a primeira LDB brasileira, Lei 4.024/61, não trouxe grandes mudanças em relação à formação de professores. Contudo normatizou a formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio. A formação de professores para o nível primário se dava em escola normal de grau ginásial e grau colegial. Já a formação de professores para o ensino médio ocorria nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Após a tomada do governo pelos militares, em 1964, houve uma reformulação das

normas norteadoras da educação, que tendia para uma formação técnica e profissionalizante, principalmente após 1971, quando houve a publicação da nova LDB, por meio da Lei nº 5692, que trazia em seu texto um caráter antidemocrático e tecnicista.

No período da redemocratização do país, a educação foi posta como um direito universal através da Constituição Federal de 1988. Em 1996, a partir da lei 9394, que instituiu a nova Lei das Diretrizes Básicas para a educação, passou-se a prever a exigência da formação em nível superior para atuação na educação infantil e fundamental.

Podemos identificar ainda que, após a aprovação da LDB 9394/96, houve um acentuado aumento nas políticas de formação continuada. Como grande parte dos professores atuantes no final da década de 1990 e início dos anos 2000 não tinha formação superior, a formação continuada surgiu como uma opção para melhoria na formação daqueles que já estavam atuando na docência. Entretanto, os programas de formação continuada funcionaram como uma complementação da formação incipiente e não como uma atualização do conhecimento.

Com base na LDB foi aprovado o Plano Nacional da Educação – PNE em 2001 e, conseqüentemente, percebe-se o aumento das políticas de expansão do ensino. No entanto, alguns estudiosos da área afirmam que, embora reconheçam a importância do PNE, ele não correspondeu aos anseios das entidades educacionais e educadores que vinham discutindo o tema no Conselho Nacional de Educação e que as propostas aprovadas sofreram forte influência de mecanismos internacionais como UNESCO e Banco Mundial, que defendiam uma bandeira educacional voltada para formação tecnicista, e fortemente influenciadas por ideais capitalistas.

A partir de 2003, quando a presidência foi assumida pelo Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma tentativa de melhoria da educação em diversos aspectos como a democratização de acesso e melhoria na qualidade do ensino por meio, principalmente do REUNI. As políticas de formação de professores passaram a ocupar mais espaço entre as políticas educacionais em geral. Para atender à exigência da licenciatura foram criadas políticas públicas educacionais para a formação de professores que não possuíam essa formação superior ou incentivar a formação inicial, tais como: Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR), Pró-Infantil, o Pró-formação, criado em 1999 e ampliado em 2004, Pró-letramento, UAB, PRODOCÊNCIA, FORPED, LIFE, PARFOR e PIBID, foco da nossa pesquisa.

O PIBID surgiu através da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007 e foi

atualizado pela Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Nos documentos oficiais, o PIBID é apresentado como uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que visa proporcionar aos discentes do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa apresenta também diversos objetivos que visam incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, através da integração entre teoria e prática, por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar em instituições da rede pública de educação, proporcionando-lhes, dessa forma, oportunidades de criação e participação em experiências e práticas docentes que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem. Ainda por meio dos documentos averiguados, constatamos que o programa objetiva contribuir para valorização do magistério e elevar a qualidade da formação inicial dos professores.

Ao analisarmos o relatório de atividade da CAPES 2009/2013 sobre o PIBID e o estudo avaliativo do programa feito pela Fundação Carlos Chagas – FCC, percebemos, através das inúmeras atividades descritas e registradas, que elas apontam para a melhoria na qualidade dos cursos através de adequações nos currículos e do crescimento da participação acadêmica dos Licenciandos Bolsistas. Há de se destacar o papel da prática articulada pela base teórica e da base teórica concretizada na prática, além da agregação do valor compreendido sobre os processos das aprendizagens escolares.

Não diferentemente, foram vários os relatos identificados no livro *Política Pública na Formação de Professores*, que contemplam oito artigos de docentes e discentes do PIBID Pedagogia da UFVJM, o que sustenta nosso entendimento frente às contribuições positivas no que diz respeito à melhoria da qualidade da formação dos professores, com a participação do referido PIBID.

Não podemos deixar de mencionar também, de acordo as fontes acima mencionadas, a importância do aspecto financeiro do PIBID Pedagogia UFVJM, uma vez que identificamos nos artigos publicados por bolsistas do referido programa que a bolsa recebida foi um fator determinante para que muitos deles pudessem concluir o curso sem precisar dividir o tempo de formação com outras atividades laborais. Assim, entendemos que o valor financeiro recebido pelos bolsistas deu-lhes mais tempo para se dedicarem ao processo formativo acarretando, portanto, na melhor qualidade de sua formação.

Ao analisarmos a região em que o PIBID em questão foi pesquisado, constatamos através do relatório de gestão da UFVJM um déficit na oferta de licenciaturas na região.

Ainda de acordo os documentos oficiais, os primeiros cursos de licenciaturas na UFVJM foram criados em 2005, e o curso de Pedagogia, por sua vez, foi criado em 2009, por intermédio do REUNI. Inegavelmente o REUNI trouxe grande expansão da universidade, para além dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, levando a instituição a ocupar toda a região setentrional do norte de Minas. As licenciaturas que se instalaram na FIH, em Diamantina, por meio do REUNI, foram criadas considerando demandas regionais do Vale do Jequitinhonha, já que havia grande *déficit* de professores licenciados.

Concomitante à expansão das licenciaturas na UFVJM, foi implantado o PIBID que, de acordo os registros públicos, se apresentou como possibilidade de uma atividade inovadora. Tal programa deu maior visibilidade aos cursos de licenciatura dentro da universidade, uma vez que se tornou o programa com o maior número de bolsistas desta universidade, permitindo a muitos a opção por abandonar as atividades laborais para se dedicarem à sua formação, tornando-se um fator determinante na qualidade da formação dos professores.

No que refere ao subprojeto da Pedagogia, ele foi integrado às ações do programa em 2012, por meio do edital CAPES nº 11/2012 de modo que, em 2015 já era um dos subprojetos mais produtivos da universidade, em termos de atividades desenvolvidas, de acordo com relatórios arquivados na PROGRAD e na CAPES. Vários produtos foram gerados pelos bolsistas através de ações como oficinas, teatros, intervenções pedagógicas e reuniões planejadas, desenvolvidas em escolas parceiras. Além dessas, houve produção dos bolsistas fora do ambiente escolar que enriqueceram o conhecimento e as habilidades individuais de cada um deles, como apresentação de trabalhos em congressos nacional e internacional e publicação de artigos e capítulos de livros. Assim sendo, os registros indicam que o desenvolvimento de tais ações revelam uma aproximação entre a aquisição e transmissão de conhecimentos, nos mais variados aspectos, como didático-pedagógico, artístico e cultural, desportivo e lúdico.

Por isso, compreendemos, ao avaliar os relatórios de atividades do PIBID Pedagogia de 2014 e 2015, que esse programa se constituiu um instrumento de incentivo aos acadêmicos da licenciatura em Pedagogia da UFVJM no processo de formação inicial, uma vez que identificamos, através dos registros, um visível impacto sobre a reflexão da prática por parte de todos os professores e alunos envolvidos no projeto, criando dessa diálogos entre escola e universidade, e intencionando proporcionar a melhoria das relações interpessoais dos alunos e sua aprendizagem.

Além do histórico e análise documental até aqui apresentados, apropriados como instrumento para coleta e análise dos dados, utilizamos um questionário aplicado aos egressos do PIBID Pedagogia de 2014/2015.

A partir do questionário online, em que se inquiria sobre aspectos relacionados ao início da docência e sobre a contribuição do PIBID para a formação de tais profissionais, obtivemos importante material de análise, em que pudemos constatar, no nosso quarto capítulo, que o programa contribuiu para que parte considerável dos egressos se sentisse mais segura para atuar profissionalmente, melhorasse o rendimento acadêmico, superasse certas dificuldades e desenvolvesse o gosto pela docência. Contudo, embora o questionário tenha sido disponibilizado para os 26 participantes que correspondiam ao nosso objeto de pesquisa, apenas 14 participantes responderam. Vale ressaltar que o percentual total não foi atingido pela enorme dificuldade em pesquisar egressos, tendo em vista que estes não têm mais vínculo direto com a universidade. Embora tenha sido feito contato por meio de correio eletrônico, via redes sociais, principalmente por intermédio do *facebook*, no qual há um grupo virtual do PIBID/Pedagogia que ainda conserva alguns membros que participaram do subprojeto Pedagogia de 2014 e/ou 2015, houve ainda tentativa de comunicação individual com alguns egressos, como já foi mencionado anteriormente, obtivemos 14 respondentes dos 26 possíveis investigados, o que é considerado um bom número para uma pesquisa qualitativa e quantitativa.

O questionário abordou questões sobre a formação, início da carreira e a importância do PIBID para a formação dos participantes. Buscou-se ainda, através desse instrumento, conhecer certas especificidades dos participantes como idade, sexo, naturalidade, etc. para que assim fosse traçado o perfil dos alunos e bolsistas da Pedagogia.

Após analisarmos as respostas dos participantes, percebemos que a feminização da profissão ainda se encontra presente no magistério, o que nos remete a uma questão sócio-histórico-cultural de rotulação de gênero e formulação de conduta ainda impregnada na sociedade. Vimos que a maioria dos participantes é oriunda do vale do Jequitinhonha, o que reforça e valoriza função educacional exercida pela UFVJM no desenvolvimento da região.

Numericamente falando, os dados revelam que pouco mais da metade dos participantes está atuando na docência; entretanto, ao aprofundarmos nossa análise percebemos que a grande maioria tem interesse em exercer a profissão, mas a inserção no magistério é dificultada principalmente por falta de oportunidade, o que diverge dos dados apresentados no nosso referencial teórico, já que documentos oficiais e pesquisas apontam

para uma carência de professores no vale do Jequitinhonha. Percebe-se então que a falta de oportunidade esta alocada na sede do município de Diamantina, onde muitos permanecem à espera de oportunidade.

Em relação ao ambiente de trabalho, notou-se que há descontentamento em relação a alguns aspectos, tais como as condições do trabalho docente, os recursos, a infraestrutura, a dificuldade em concretizar ações inovadoras devido à falta de flexibilidade da gestão escolar. Apesar disso, pudemos perceber que a maioria dos pesquisados pretende permanecer na carreira, ou mesmo ingressar nela, por acreditarem que fizeram uma opção assertiva na escolha da profissão.

Ao abordarmos questões sobre o início da docência e a pretensão de continuidade na carreira, percebemos que as dificuldades enfrentadas por eles são oriundas pela falta de prática e que a carência de valorização da profissão é o principal fator que desmotiva os profissionais a permanecerem na docência, mas independente desse desalento a maioria dos participantes pretendem continuar a exercer a docência, pois carregam consigo a responsabilidade de terem se formado para atuarem como professores. Quanto a esses posicionamentos, percebemos que o início da carreira é sempre um desafio, mas que as experiências que vão sendo adquiridas com o passar do tempo tornam a profissão mais acalentadora.

Quando se buscou identificar a contribuição do PIBID na escolha profissional, obtivemos um significativo percentual de respostas que considera ter sido muito importante no sentido de desejar exercer a docência. Ademais, muitos egressos levam consigo uma gratidão por terem tido a oportunidade de participar do programa, desejando ainda que mais estudantes possam passar pela experiência, por entenderem que as contribuições para a formação daqueles que atuam como bolsistas são de extremo valor, embora um dos participantes tenha entendido que influência do PIBID na escolha profissional não foi de grande expressividade.

Pontuamos ainda alguns fatores identificados em nossa análise e localizados nas pretensões listadas nos editais e portarias referentes ao programa que comprovam que o PIBID cumpre com os objetivos propostos: postura em sala de aula, segurança no início da carreira, aquisição de novas experiências, apresentação da realidade docente, contribuições para formação pessoal e acadêmica e identificação das lacunas num programa educacional.

Concluimos também que o PIBID influenciou positivamente na qualificação da formação docente, tendo em vista que o programa contribuiu para que parte considerável dos egressos se sentisse mais segura para atuar profissionalmente, melhorasse o rendimento

acadêmico, superasse certas dificuldades no início de carreira e estimulasse o desejo pelo magistério, corroborando pesquisas anteriores que avaliaram os resultados do PIBID.

Após esses apontamentos, consideramos que as repercussões do PIBID Pedagogia da UFVJM, na qualidade da formação docente dos seus egressos, são positivas e significativas, uma vez que as experiências vivenciadas no âmbito dos subprojetos foram importantes para a formação da maioria dos participantes. Entretanto, vale ressaltar que os atrativos da carreira docente precisam melhorar para fazer com que cada vez mais os profissionais se interessem em atuar na educação básica pública.

Entendemos ainda que a formação de professores não deveria apenas ocupar um lugar de destaque nos discursos e nas políticas públicas educacionais, mas também ser destaque entre discussões múltiplas que envolvem a formação do homem, uma vez que os professores pensam e trabalham com a diversidade cultural no contexto escolar, onde todos, por força de lei e, mais que isso, pela compreensão da sociedade e construção do conhecimento do homem como um ser pensante, devem frequentar.

Assim, compreendemos que temos elementos suficientes para dar uma resposta plausível à nossa indagação inicial, mas, para que tenhamos resultados ainda mais visíveis na educação básica, cabe-nos, após a observação de todas as respostas dos participantes, fazer um outro questionamento a respeito das condições e atrativos da carreira docente. Então eis que surge uma nova pergunta: *Por que ser professor?*

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Naomar. Interdisciplinaridade na Universidade Nova: Desafios para a Docência. In: CERVI, G; RAUSCH, R. B. (Orgs.). Blumenau: Meta Editora, 2014. p. 21-28.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo/Laurence Bardin**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edição 70, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, São Paulo: edição 70, 2006.
- BODOLAY, Adriana Nascimento e SANTOS, Simone de Paula. PIBID na UFVJM: formação docente nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. In: SILVA, M. A; RAMALHO, M. N. M. (Orgs.). *Política Pública de Formação de Professores*. Montes Claros, Unimontes, 2015. p. 147-158
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. Característica da Investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, 1994, p. 15-80.
- BRASIL. Ministério da educação. **PIBID** –Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/PIBID>>. Acesso em: 07/06/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Toda criança aprendendo**. Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Brasília, 2009.
- BRASIL. **Lei 9394, de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04/06/2016.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 04/06/2016.
- BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Apro>

vaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 03/06/2016.

BRASIL. **Plano nacional de Formação de Professores para a Educação Básica**. Portal BRASIL. **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Superior. Brasília, 2010.

BRASIL. **DISTRIBUIÇÃO DO FUNDEB POR ESTADO –TOTAL 2015**. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/component/k2/item/972-repasse-de-recursos-do-fundeb>. Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

CAPES, 2017. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **SIS 2014**:em nove anos, aumenta a escolaridade e o acesso ao ensino superior.Brásilia: IBGE, 2014.

CURY, C.R.J. Estado e políticas de financiamento em educação. In: **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, v. 28, n. 100, p. 831-855, São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90.**Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, nº 80, p. 234-252, set./2002.

FUSARI, José Cerchi; CORTESE Marlene Pedro . Formação de Professores a nível de 2º grau.In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 68, p. 70-81, fev./1989. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. Disponível em: <HTTP//publicoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1123>.Acesso em: 10/05/2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8ª ed. rev. e ampl. - São Paulo: Ática, 2006.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.**Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P.A **falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2000. p.31-61.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Economia/PIB per capita. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10/03/2017.

MAGALHÃES, A. F. e RAMALHO M. N. M. Política nacional de formação docente: o impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na construção de saberes na formação inicial e continuada. In: SILVA, M. A.; RAMALHO, M. N. M. (Orgs.). **Política Pública de Formação de Professores**. Montes Claros: Unimontes, 2015. p. 147-158.

MAIA, Mânia Maristane Neves Silveira. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**: contribuições, desafios e possibilidades no processo formativo da Pedagogia da UFVJM. 113 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina – MG, 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento – Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

NIQUINI, Cláudia Mara. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Como Tempo e Espaço de Formação**: Uma Análise do Subprojeto PIBID/Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). 256 fls. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

NOGUEIRA, Jairo Dias. **O prolongamento da jornada de trabalho e a dupla subordinação contemporânea**: estudo junto aos trabalhadores da iniciativa privada em educação da cidade de Pelotas, RS. 137 fls. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Por uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 19/09/2017.

OLIVEIRA, S. L. **Tratando de metodologia científica**. Projetos de Pesquisas TGI, TCC, monografia, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

PIMENTA, S. G. O Estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática? In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.94, p.58-73, ago.1995.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: Saberes da Docência e Identidade do Professor. São Paul: Nuances, 1977. Vol. III.

PROJETO PEDAGOGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA UFVJM, Diamantina – MG, Janeiro 2012.

RODRIGUES, R. C. C. **A Formação Docente: PIBID e Estágio Supervisionado**. 134fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 1ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. In: **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p.20-45, jul./dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEDESCO, J. C. A modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente. In: FANFANI, E. T. (Org.). **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

UFVJM. **Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (LIFE–UFVJM)**. Diamantina – MG, 2012.

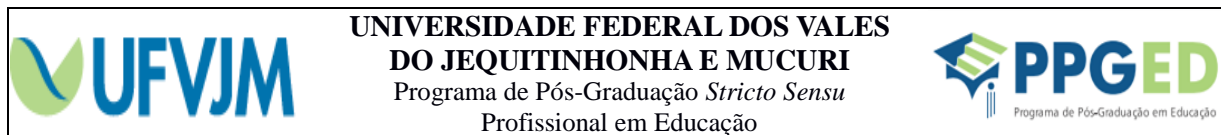
UFVJM. **RESOLUÇÃO Nº. 34 – CONSEPE, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2009**. Institui o Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência – FORPED na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Diamantina –MG, 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris, 1998.

VIEIRA, Flávio César Freitas; SEREJO, Hilton. PIBID na UFVJM: formação docente nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. In: SILVA, M. A; RAMALHO, M. N. M. (Orgs.). **Política Pública de Formação de Professores**. Montes Claros: Unimontes, 2015. p. 147-158.

ZEICHNER K. M.; PEREIRA, J. E. D. Pesquisa dos Educadores e Formação Docente Voltada para Transformação Social. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, p. 63-80, 2005.

ANEXO A – Questionário aplicado aos Egressos do curso de pedagogia que participaram do PIBID Pedagogia entre os anos de 2014 e 2015.



QUESTIONÁRIO

Aos ex-alunos e ex-PIBIDianos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM – Campus Diamantina/MG.

O presente questionário faz parte da dissertação do acadêmico Djiácomo Neves Santana, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFVJM. A pesquisa intitulada “PIBID: tornei-me professor?” é orientada pela Professora Doutora Maria Nailde Martins Ramalho e tem como objetivo investigar se os ex-alunos dos cursos de Licenciatura da UFVJM –Campus Diamantina, que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, ingressaram no exercício docente após a conclusão dos seus respectivos cursos.

Para isso foram elaboradas 41 (quarenta e uma) questões, sendo as 20 (vinte) primeiras com possibilidades de respostas diversas. Da questão nº 21 à questão nº 38 solicita-se que seja indicada uma única resposta dentre as duas ou três opções disponíveis: SIM ou NÃO ou ÀS VEZES. Por último, há três perguntas abertas, que foram elaboradas com o propósito de que o entrevistado apresente resumidamente seu ponto de vista referente ao exercício docente, podendo emitir opiniões que, talvez, as perguntas fechadas não tenham abordado.

Vale ressaltar que as respostas serão sigilosas, tendo em vista que não haverá identificação dos entrevistados.

Desde já, agradecemos sua valiosa colaboração em responder a este instrumento de pesquisa.

1- Qual é a sua idade?

- ☐ Até 24 anos.
- ☐ De 25 a 35 anos.
- ☐ De 36 a 46 anos.
- ☐ Mais de 46 anos.

2- Qual é o seu Sexo?

- ☐ Masculino

☐ Feminino

3- Qual é a sua Naturalidade?

- ☐ Diamantina
- ☐ Couto de Magalhães de Minas
- ☐ Golveia
- ☐ Serro
- ☐ Datas
- ☐ Outro

4- Onde reside atualmente?

- ☐ Diamantina
- ☐ Couto de Magalhães de Minas
- ☐ Golveia
- ☐ Serro
- ☐ Datas
- ☐ Outro

5- Qual o último curso de licenciatura que você fez?

- ☐ Educação Física
- ☐ Educação do Campo
- ☐ Física
- ☐ Geografia
- ☐ História
- ☐ Letras Português/Espanhol
- ☐ Letras Português/Inglês
- ☐ Matemática
- ☐ Pedagogia
- ☐ Química

6- Em que ano você concluiu a Licenciatura?

- ☐ 2014.
- ☐ 2015.
- ☐ 2016.
- ☐ 2017.

<input type="radio"/> Ainda não me formei.
7- Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?
<input type="radio"/> Todo em escola pública <input type="radio"/> Todo em escola privada (particular) <input type="radio"/> A maior parte em escola pública <input type="radio"/> A maior parte em escola privada (particular)
8- Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?
<input type="radio"/> Todo em escola pública <input type="radio"/> Todo em escola privada (particular) <input type="radio"/> A maior parte em escola pública <input type="radio"/> A maior parte em escola privada (particular)
9- Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?
<input type="radio"/> Ensino médio regular <input type="radio"/> Profissionalizante técnico (eletrônico, contabilidade, agrícola, etc) <input type="radio"/> Profissionalizante magistério do 1º ao 5º ano(Curso Normal) <input type="radio"/> Educação de Jovens e Adultos <input type="radio"/> Supletivo
10- Que tipo de atividade acadêmica você desenvolveu, predominantemente, durante o curso, além daquelas obrigatórias?
<input type="radio"/> Atividade em projetos de pesquisa conduzidos por professores de minha instituição . <input type="radio"/> Atividades de extensão promovidas pela minha instituição. <input type="radio"/> Atividade de iniciação à docência (PIBID, Bolsa alfabetização, etc.) <input type="radio"/> Nenhuma
11- Você exerceu a docência durante o curso de Licenciatura? (exceto estágio, participação em programa de estágio ou inserção a docência)
<input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
12- Você está atuando na área da Educação?
<input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não

13- Se não, por que você não exerce a docência atualmente?

- ☐ Aguardo ingresso por concurso público.
- ☐ Trabalho em outra área.
- ☐ Continuo os meus estudos.
- ☐ Não tive oportunidade.
- ☐ Não tenho interesse.

14- Se sim, qual é a função que você exerce?

- ☐ Docência.
- ☐ Coordenação Pedagógica.
- ☐ Gestão.
- ☐ Outro

15- Se você atua na docência, indique em que tipo de instituição?(Pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Escola Pública Estadual.
- ☐ Escola Pública Municipal.
- ☐ Escola Pública Federal.
- ☐ Escola Privada

16- Em qual nível e/ou modalidade você atua? (Pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Educação Infantil.
- ☐ Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano.
- ☐ Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano.
- ☐ Ensino Médio.
- ☐ EJA (Educação de Jovens e Adultos).
- ☐ Educação Profissional.

17- Em quantas escolas você trabalha?

- ☐ Apenas 1 escola.
- ☐ Em 2 escolas.
- ☐ Em 3 escolas.
- ☐ Em 4 ou mais escolas.

18- Ao todo, quantas horas-aula você ministra por semana?

- ☐ Até 10 horas-aulas.
- ☐ De 11 a 20 horas-aula.
- ☐ De 21 a 25 horas-aula.

- ☐ De 26 a 30 horas-aula.
- ☐ De 31 a 40 horas-aula.
- ☐ Mais de 40 horas-aula.

19- Qual é sua situação trabalhista atual?(Pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Servidor Público.
- ☐ CLT (Celetista).
- ☐ Contrato temporário.
- ☐ Outro

20- Tempo de atuação na docência após a conclusão do curso de Licenciatura:

- ☐ Até 1 ano.
- ☐ De 1 a 2 anos.
- ☐ De 2 a 3 anos.
- ☐ Mais de 3 anos.
- ☐ Ainda não atuei.

Assinale a alternativa que indique sua opinião em relação ao início da sua atividade docente.

21- Você recebe apoio e reconhecimento da gestão da escola?

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ ÀS VEZES

22- Você recebe apoio e reconhecimento dos colegas?

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ ÀS VEZES

23- Você recebe apoio e reconhecimento de pais e alunos?

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ ÀS VEZES

24- Você recebe acompanhamento frequente da equipe pedagógica?

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ ÀS VEZES

25- Sua escola tem um clima de trabalho agradável?
<input type="radio"/> SIM
<input type="radio"/> NÃO
<input type="radio"/> ÀS VEZES
26- Você obtém resposta positiva dos alunos em relação ao aprendizado?
<input type="radio"/> SIM
<input type="radio"/> NÃO
<input type="radio"/> ÀS VEZES
27- Você tem experiências positivas na gestão da sala de aula?
<input type="radio"/> SIM
<input type="radio"/> NÃO
<input type="radio"/> ÀS VEZES
28- Você tem dificuldade em lidar com a indisciplina dos alunos?
<input type="radio"/> SIM
<input type="radio"/> NÃO
<input type="radio"/> ÀS VEZES
29- Você sente resistência da escola frente a diferentes práticas pedagógicas?
<input type="radio"/> SIM
<input type="radio"/> NÃO
<input type="radio"/> ÀS VEZES
30- A escola oferece infraestrutura física adequada?
<input type="radio"/> SIM
<input type="radio"/> NÃO
<input type="radio"/> ÀS VEZES
31- Você pode utilizar equipamentos e recursos tecnológicos da escola?
<input type="radio"/> SIM
<input type="radio"/> NÃO
<input type="radio"/> ÀS VEZES
32- Você tem acesso a materiais pedagógicos na escola?
<input type="radio"/> SIM
<input checked="" type="radio"/> NÃO
<input type="radio"/> ÀS VEZES
33- Você está satisfeito com seu salário?
<input type="radio"/> SIM

<input type="radio"/> NÃO
34- O número de alunos por turma é adequado?
<input type="radio"/> SIM
<input type="radio"/> NÃO
35- Você está satisfeito com sua carga de trabalho?
<input type="radio"/> SIM
<input type="radio"/> NÃO
36- Você recebe as turmas mais difíceis da escola?
<input type="radio"/> SIM
<input type="radio"/> NÃO
<input type="radio"/> ÀS VEZES
37- Você discute suas práticas com outros colegas principiantes?
<input type="radio"/> SIM
<input type="radio"/> NÃO
<input type="radio"/> ÀS VEZES
38- Você busca apoio de pessoas fora da escola (família, cursos, blogs, amigos, ex-professores)?
<input type="radio"/> SIM
<input type="radio"/> NÃO
<input type="radio"/> ÀS VEZES

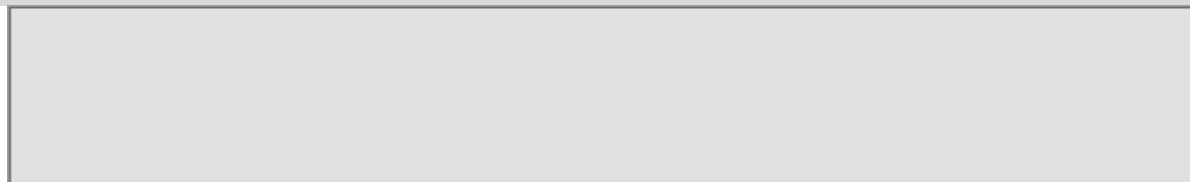
Talvez, as questões fechadas não tenham abordado algo referente ao exercício docente que você queira mencionar, por isso as três últimas questões foram elaboradas para que você expresse seu ponto de vista sobre tal assunto.

39- Você pretende permanecer na docência? Por quê?
<div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>

40- Há algum aspecto em relação ao início da docência que você queira mencionar?



41- Sua participação em programas de iniciação a docência PIBID facilitou o início do seu trabalho docente?



ANEXO B – Respostas dos participantes ao questionário (Anexo A)

Participante	1 Idade (em anos)	2 Sexo	3 Naturalidade	4 Residência	7 Tipo de escola/ Ensino fundamental	8 Tipo de escola / Ensino Médio	9 Tipo Ensino Médio
P1	De 25 a 35	Feminino	Diamantina	Diamantina	Escola Pública	Escola Pública	Regular
P2	Até 24	Feminino	Diamantina	Diamantina	Escola Pública	Escola Pública	Regular
P3	De 25 a 35	Feminino	Diamantina	Diamantina	Escola Pública	Escola Pública	Regular
P4	De 25 a 35	Feminino	Gouveia	Outra	Escola Pública	Escola Pública	Regular
P5	De 25 a 35	Masculino	Outra	Diamantina	Escola Pública	Escola Pública	Regular
P6	De 25 a 35	Feminino	Outra	Outra	Escola Pública	Escola Pública	Regular
P7	De 25 a 35	Feminino	Diamantina	Diamantina	Escola Pública	Escola Pública	Regular
P8	De 25 a 35	Feminino		Outra	Escola Pública	Escola Pública	Regular
P9	De 25 a 35	Feminino	Outra	Outra	Escola Pública	Escola Pública	Regular
P10	De 25 a 35	Feminino	Diamantina	Diamantina	Escola Pública	Escola Pública	Regular
P11	De 25 a 35	Feminino	Outra	Outra	Escola Pública	Escola Pública	Regular
P12	De 36 a 46	Feminino	Outra	Diamantina	Escola Pública	Escola Pública	Profissionalizante*
P13	De 25 a 35	Feminino	Diamantina	Diamantina	Escola Pública	Escola Pública	Regular
P14	De 36 a 46	Feminino	Diamantina	Diamantina	Escola Pública	Escola Pública	Regular

Participante	5 Formação atual	6 ano de conclusão do último curso	10 Atividade acadêmica predominantemente desenvolvida durante o curso	11 Exerceu a docência durante o curso
P1	Pedagogia	2016	Iniciação à docência	Sim
P2	Pedagogia	2016	Iniciação à docência	Não
P3	Pedagogia	2016	Iniciação à docência	Não
P4	Pedagogia	2017	Iniciação à docência	Sim
P5	Pedagogia	2017	Iniciação à docência	Não
P6	Pedagogia	2017	Iniciação à docência	Não
P7	Pedagogia	2015	Iniciação à docência	Sim
P8	Pedagogia	2015	Iniciação à docência	Não
P9	Pedagogia	2017	Iniciação à docência	Não
P10	Pedagogia	2016	Iniciação à docência	Não
P11	Pedagogia	2017	Iniciação à docência	Não
P12	Pedagogia	2016	Iniciação à docência	Não
P13	Pedagogia	2014	Iniciação à docência	Sim
P14	Pedagogia	2017	Iniciação à docência	Não

Participante	12 Atua na educação	13 Se não, por que	14 Se sim, em que função	15 Atua em que tipo de instituição	16 Atua em que nível e/ou modalidade	17 Atua em quantas escolas	18 Horas trabalhadas por semana	19 Situação trabalhista
P1	Sim		Docente	Escola estadual	Ed. infantil e E. fundamental - 1º ao 5º ano	1	De 21 a 30	Servidor público
P2	Sim		Docente	Escola estadual	E. fundamental 1º ao 5º ano	1	De 11 a 20	Contratado
P3	Não	Não tive oportunidade						Outro
P4	Sim		Docente	Escolas estadual e municipal	Ed. infantil e E. médio	2	De 21 a 30	Servidor público
P5	Não	Trabalho em outra área						
P6	Sim		Docente	Escola Privada	Ed. infantil	1	Até 10	Outro
P7	Sim		Docente	Escola estadual	E. fundamental -1º ao 5º ano	2	De 31 a 40	Contratado
P8	Sim		Docente	Escola estadual	E. fundamental -1º ao 5º ano	1	De 11 a 20	Contratado
P9	Não	Continuo os estudos						
P10	Não	Não tive oportunidade						Servidor público
P11	Sim		Docente	Escola Privada	Ed. infantil	1	De 21 a 30	Contratado
P12	Sim		Coord. Pedagógica	Escola estadual	E. fundamental 6º ao 9º ano E. médio	1	De 21 a 30	Contratado
P13	Sim		Docente	Escola Privada	Ed. infantil	1	Mais de 40	Contratado
P14	Não	Aguardo ingresso em concurso público						Outro

Participante	21 Recebe apoio e reconhecimento da gestão escolar	22 recebe apoio e reconhecimento dos colegas	23-Recebe apoio e reconhecimento dos pais e alunos	24- Recebe acompanhamento frequente da equipe pedagógica	25- Sua escola tem um clima agradável	26 Obtém respostas positivas dos alunos em relação ao aprendizado
P1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
P2	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim
P3						
P4	Sim	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim
P5						
P6	Às vezes	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim
P7	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
P8	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não	Às vezes	Sim
P9						
P10						
P11	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
P12	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Às vezes
P13	Não	Não	Às vezes	Não	Não	Sim
P14						

Participante	27 Tem experiências positivas na gestão da sala de aula	28 Tem dificuldade em lidar com a disciplina dos alunos	29 Sente resistência da escola frente as diferentes práticas pedagógicas	30 A escola oferece infraestrutura física adequada	31 Pode utilizar equipamentos e recursos tecnológicos da escola	32 Tem acesso a materiais pedagógicos na escola
P1	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
P2	Sim	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim
P3						
P4	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes	Às vezes
P5						
P6	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Sim
P7	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
P8	Sim	Sim	Às vezes	Não	Às vezes	Às vezes
P9						
P10						
P11	Não	Às vezes	Não	Sim	Não	Sim
P12	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim
P13	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Às vezes	Sim
P14						

Participante	33 Está satisfeito com seu salário	34 O número de alunos por turma é adequado	35 Está satisfeito com a carga horária de trabalho	36 Recebeu as turmas mais difíceis	37 Discute suas práticas com colegas principiantes	38 Busca apoio de pessoas fora da escola
P1	Sim		Sim		Sim	Às vezes
P2	Não		Sim	Sim	Sim	Sim
P3						
P4	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim
P5						
P6	Não	Sim	Sim	Não	Sim	
P7	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim
P8	Não		Sim	Não	Sim	Sim
P9						Sim
P10						
P11	Sim	Sim	Sim	Não	Às vezes	Sim
P12	Não		Não	Não	Sim	Sim
P13	Não	Sim	Não	Não	Às vezes	Sim
P14						

Participantes	39 - VOCÊ PRETENDE PERMANECER NA DOCÊNCIA? POR QUÊ?
P1	Não. Meu principal objetivo é fazer parte da gestão pedagógica.
P2	Não por muito tempo. Por ser um trabalho exaustivo e com pouco reconhecimento
P3	Gostaria de entrar, porque eu estudei e meu objetivo é este, talvez não em sala de aula mas na area administrativa.
P4	Sim. Porque sou pedagoga e estudei muito para conquistar minha carreira como docente
P5	
P6	Pretendo, pois é uma profissão muito amada por mim desde o início. E o conhecimento que passamos para outras pessoas nunca é em vão. Assim vou ajudando as crianças a terem futuro melhor.
P7	Porque eu quíz esta area ..e gosto de atuar nela..
P8	Sim. Não vejo outra profissão em que eu me encaixe melhor
P9	Talvez. Como não sou concursada e a área de atuação da pedagogia está saturada, vai depender se irei conseguir ser contratada, seja pela prefeitura ou estado.
P10	As vezes sim. Ainda permaneço com algumas dúvidas em relação a docência, e sem contar a dificuldade de encontrar emprego na área

P11	Sim, eu gosto da minha profissão
P12	Sim, pois amo minha profissão, mas desde que formei sempre trabalhei como especialista da educação básica dessa forma estou tendo a oportunidade de aprimorar minha formação e assim que estiver oportunidade irei lecionar.
P13	Sim.pois formei para atuar minha profissão.
P14	Ainda não estou atuando. Mas pretendo exercer a docência.

Participantes	40- HÁ ALGUM ASPECTO EM RELAÇÃO AO INÍCIO DA DOCÊNCIA QUE VOCÊ QUEIRA MENCIONAR
P1	A princípio é tudo muito novo, mas aos poucos você vai adaptando á escola e adequando seus objetivos a serem trabalhados tanto dentro quanto fora da sala.
P2	Não
P3	
P4	Não é fácil no inicio, aos poucos vai se adaptando com a experiência
P5	
P6	Não
P7	Sim..não ensina fazer plano de aula na faculdade...tive dificuldade demais para fazer no começo..
P8	A dificuldade na inserção ao mercado de trabalho, principalmente em escolas estaduais.
P9	Ainda não iniciei, pois continuei os estudos e estou terminando o mestrado.
P10	Dificuldade de emprego na área.
P11	Insegurança
P12	O aspecto que observei em relação a docência é a falta de recurso, estrutura física e material que o estado não disponibiliza para nossas escolas, bem como o distanciamento que há entre a prática e a teoria vivenciada nos cursos de licenciaturas da faculdade.
P13	A realidade nos constrange, pois quando formamos trazemos novas idéias, mas está nos impede.
P14	

Participantes	41- SUA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA PIBID FACILITOU O INÍCIO DO SEU TRABALHO DOCENTE?
P1	“Foi de grande importância devido ao primeiro contato que tive frente a uma sala de aula e como me portar ou não na presença de meus alunos.”
P2	“O PIBID foi de extrema importância no meu processo de formação enquanto aluna e futura docente. Pois, o programa nos insere dentro da realidade escolar e na prática, de fato, da docência. Pude vivenciar experiências que nem mesmo os estágios puderam me proporcionar. E sou muito grata por ter tido a oportunidade de ter participado do programa. Só elogios. Como sempre digo aos meus conhecidos das licenciaturas: "Todo estudante deveria passar pelo PIBID." Após ter passado por essa experiência conclui minha graduação bem mais segura para enfrentar uma sala de aula, coisa que antes eu não me sentia preparada.”
P3	“O pibid me expôs a varias situações na quais aprendi muito. Vale muito a pena participar deste programa, principalmente quando não temos experiência como docente, é uma maneira direta de aprendizagem.”
P4	“Contribuiu muito na minha didática, pois através do programa conseguir absolver vários aspectos positivos através das minhas experiências nas escolas e também me proporcionou auto-confiança e me preparou para começar a lecionar.”

P5	
P6	“Foi muito importante, muito aprendizado. Pois foi na prática do PIBid que aprendi e desenvolvi muitas coisas. Nele você vê o que realmente é ser professor.”
P7	“NÃO ENTRAMOS TÃO CRUAS..Mais ainda precisa melhorar o programa muitooo...”
P8	“O PIBID contribuiu no sentido de dar direcionamento, perspectiva e significação do contexto escolar que não seriam adquiridos unicamente com o estágio.”
P9	“O PIBID contribuiu tanto para minha formação pessoal quanto profissional. Foi uma boa experiência e pude criar oficinas diferenciadas que me fez ter um olhar diferenciado para minha prática pedagógica. Mas, acredito que atuar ou não no PIBID, não seja o fator determinante que estimule continuar atuando na Ed. Básica. O programa teve muitas falhas, principalmente, no papel importante que o supervisor vinculado a escola participante tinha e não exercia como esperado.”
P10	“O pibid foi de extrema importância para minha formação, me trouxe uma vasta experiência para minha atuação como docente.”
P11	“foi muito importante o pibid na minha formação acadêmica”
P12	“O PIBID me proporcionou grandes contribuições no exercício no âmbito escolar. Essa experiência é fundamental para a formação dos licenciados, uma vez que os prepara para exercer a prática e consolidar a teoria adquirida no decorrer dos anos na faculdade.”
P13	“Foi a melhor experiência para iniciar a prática na docência.”
P14	